

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception et évaluation, par des pairs, d'activités d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature au collégial.

Par

Véronie Whear

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation (M.Ed.)

PERFORMA

Avril 2018

© Véronie Whear, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Conception et évaluation, par des pairs, d'activités d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature au collégial.

Véronie Whear

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Présidente ou président du jury
(Prénom et nom de la personne)

Julie Roberge Directrice de recherche
(Prénom et nom de la personne)

Fanny Kingsbury Autre membre du jury
(Prénom et nom de la personne)

Essai accepté le _____

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont épaulée dans cette aventure. Grâce à leur participation, à leurs encouragements ou à l'inspiration qu'elles m'ont apportée, j'ai pu la vivre sereinement et en sortir grandie.

Je remercie sincèrement ceux qui ont travaillé de près à cet essai. Julie Roberge, ma directrice, est une réelle source d'inspiration. Grâce à son énergie (inépuisable?), à sa vivacité d'esprit et à sa riche expérience, elle a su me donner de judicieux conseils et me faire sentir en confiance. Les quatre participants à cette recherche ont bien évidemment joué un rôle essentiel. Outre leur ouverture et leur générosité, j'aimerais souligner leur grande passion pour l'enseignement qu'ils ont bien voulu partager avec moi. Dorénavant, il y aura toujours un peu de ces cinq professeurs dans mes réflexions pédagogiques et didactiques. Je remercie également Fanny Kingsbury d'avoir bien voulu évaluer cet essai.

Jamais je n'aurais parcouru ce chemin sans la rencontre déterminante de deux professeures de français au collège : Manon Goulet et Christine Charbonneau. Aujourd'hui mes collègues, elles m'ont d'abord appris que notre passion pouvait devenir notre métier et elles m'ont transmis, chacune à sa façon, leur grand amour du français, puis de l'éducation. Une telle influence dans une vie vaut bien sa part de remerciements.

Mes autres collègues du centre collégial de Mont-Laurier méritent également ma reconnaissance pour leur soutien et leurs encouragements, eux qui depuis plus de cinq ans m'entendent parler de ma maîtrise. Je suis choyée de travailler au sein d'une telle équipe.

L'idée de délaissier ma maîtrise en Études françaises pour en entamer une en Enseignement au collégial n'aurait jamais germé sans la rencontre déterminante de mes premiers groupes d'étudiants. Il y a donc beaucoup de Joanie, de Serge, de Cynthia, de Marjelaine, d'Émile, d'Audrey, de Marie-Lyne, d'Hugo et de tant d'autres derrière cet essai. Je remercie donc mes étudiants d'être la source de bien des remises en question pertinentes et de me suivre dans mes délires littéraires (ou autres). Je fais le plus beau métier du monde grâce à eux : ça mérite, aussi, bien des mentions.

Je remercie tous mes proches à qui j'ai si souvent dit : « Je travaille dans mes livres ». Je remercie donc mes amies de « qualité » pour le soutien moral; mes parents pour leur patience (oui, là, je l'ai finie, ma maîtrise), leurs regards empreints de fierté et leur présence; et mon amoureux pour m'avoir trouvée sous les piles de livres et pour avoir accepté de se remettre dans la peau d'un étudiant afin de me servir de cobaye.

Je réserve le mot de la fin à une personne à qui je dois beaucoup... et qui doit avoir un petit sourire de fierté là-haut. Merci pour tout, grand-mère.

SOMMAIRE

La maîtrise¹ du français. Sujet d'actualité. Sujet frustrant. Sujet tabou. Pourtant, il s'agit bien du sujet principal de notre essai. En effet, nous nous penchons sur un problème concernant la maîtrise du français chez les étudiants² des collèges québécois. Plus particulièrement, nous nous intéressons au cours Écriture et littérature (601-101-MQ) qui fait partie de la discipline français, langue d'enseignement et littérature, de la formation générale.

Nous constatons que les étudiants qui entament leur parcours collégial ont, dans de trop nombreux cas, des lacunes quant à la maîtrise du français et que ces lacunes compromettent leur réussite. Par ailleurs, nous observons également qu'elles persistent parfois jusqu'à la fin de leurs études collégiales.

Nous voulons donc, bien modestement, repenser la façon d'enseigner afin que les étudiants améliorent leur français tout en apprenant les notions littéraires prescrites. Notre objectif se divise en deux volets. Le premier est de concevoir des activités d'apprentissage fondées sur la didactique et le constructivisme qui intègrent des notions littéraires et grammaticales et qui visent l'amélioration de la maîtrise du français chez les étudiants du cours Écriture et littérature au collégial. Le second est de faire évaluer ces activités d'apprentissage par des pairs, soit des professeurs qui enseignent ou qui ont enseigné le cours Écriture et littérature. Nos objectifs spécifiques sont de faire évaluer les trois aspects suivants : la pertinence des activités d'apprentissage relativement à la didactique et au constructivisme, leur efficacité potentielle pour l'amélioration du français et leur faisabilité pour l'enseignement.

¹ Cet essai est rédigé en tenant compte de l'orthographe rectifiée.

² Dans cet essai, le masculin est utilisé dans sa forme neutre afin d'alléger le texte.

Nous privilégions l'approche qualitative et notre principal outil de collecte de données est l'entrevue semidirigée qui nous permet de recueillir les commentaires de quatre professeurs de français et de littérature du réseau collégial québécois. Basé sur l'activité d'innovation, notre essai vise à transformer les pratiques au moyen de nouvelles activités d'apprentissage. Nous adoptons une posture épistémologique pragmatique et pratique.

Les commentaires des quatre participants nous donnent accès à leur perception quant à la pertinence, à l'efficacité et à la faisabilité de nos activités d'apprentissage. Tous considèrent qu'elles sont pertinentes par rapport à la didactique, mais d'autres efforts pour respecter le constructivisme doivent être faits. Les participants jugent que nos activités d'apprentissage sont efficaces relativement à l'amélioration du français. Or, ils relèvent des faiblesses concernant leur faisabilité.

Bref, nos activités d'apprentissage sont principalement perçues comme efficaces et pertinentes, mais elles doivent être retravaillées afin de les rendre plus réalistes et réalisables. Les quatre participants proposent d'ailleurs de judicieux conseils afin d'y arriver. Ils nous encouragent dans notre démarche, qui consiste à repenser l'enseignement du français et de la littérature et son apprentissage. Il est à noter que nos activités d'apprentissage, qui totalisent plus de cent pages et qui représentent trente cours, ne se retrouvent pas toutes dans la section des annexes³. Toutefois, les personnes intéressées à toutes les consulter n'ont qu'à communiquer avec nous⁴. C'est avec plaisir que nous partagerons le fruit de ce travail avec d'autres passionnés.

³ Voir l'annexe H à la page 158.

⁴ Écrivez-nous à l'adresse courriel : Veronic.Whear@USherbrooke.ca

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	13
INTRODUCTION.....	14
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	17
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	17
1.1 Le portrait du français au collégial et dans les cours de la formation générale (FG) en français	18
1.2 Les résultats à l'épreuve uniforme de français (EUF).....	19
1.3 Les mesures d'aide.....	20
2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	21
2.1 L'objectif général de la recherche	23
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	25
1. LE CONSTRUCTIVISME	25
1.1 Les sept gestes à intégrer à la pratique	26
1.2 Les trois catégories de connaissances.....	29
1.3 La conclusion partielle.....	30
2. LA DIDACTIQUE	31

2.1 Les savoirs disciplinaires.....	33
2.1.1 La littérature	34
2.1.2 Le français	34
2.2 Les savoirs à enseigner	36
2.2.1 L'objet de la discipline et ses principes.....	37
2.2.2 Les résultats attendus	37
2.2.3 Les objectifs et les standards du cours Écriture et littérature	38
2.3 Les rapports des étudiants aux savoirs enseignés.....	39
2.3.1 Les savoirs acquis à l'intérieur du deuxième cycle au secondaire ..	39
2.3.2 Les difficultés des étudiants en français	42
2.4 Le matériel didactique	43
2.4.1 Les ouvrages de référence relatifs au français	44
2.4.2 Les œuvres littéraires	47
2.4.3 Les anthologies et les guides littéraires	49
2.5 La conclusion partielle.....	52
3. LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES OUTILS D'APPRENTISSAGE RELATIFS AU CONSTRUCTIVISME OU À LA DIDACTIQUE	52
3.1 Les modèles d'enseignement	52
3.1.1 L'apprentissage par problèmes.....	53
3.1.2 L'exposé interactif.....	53
3.2 Les outils d'apprentissage.....	54
3.2.1 L'usage didactique des technologies de l'information et de la communication (TIC)	55
3.2.2 Les exercices	56
3.2.3 La rétroaction multitype.....	56
3.3 La conclusion partielle.....	58
4. LA SYNTHÈSE PERSONNELLE ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	58
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	60
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE DE RECHERCHE.....	60

2.	LES PARTICIPANTS	60
3.	LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	62
4.	LES MODALITÉS D'ANALYSE.....	63
5.	L'ANALYSE DES DONNÉES	65
6.	LES LIMITES	66
7.	LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER.....	66
8.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	67

QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 69

1.	LE RESPECT DU DEVIS MINISTÉRIEL, DE LA COMPÉTENCE ET DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE DU COURS ÉCRITURE ET LITTÉRATURE	75
2.	LA PERTINENCE DIDACTIQUE DU CORPUS RELATIF À LA LITTÉRATURE ET DU CORPUS RELATIF AUX NOTIONS GRAMMATICALES.....	75
2.1	Le corpus relatif à la littérature.....	76
2.2	Le corpus relatif aux notions grammaticales.....	77
3.	LE RESPECT DU CONSTRUCTIVISME ET DE SES GESTES.....	78
3.1	La présence d'une progression dans les objets d'apprentissage.....	78
3.2	La présence des sept gestes constructivistes.....	79
3.2.1	Agir sur les connaissances antérieures	79
3.2.2	Rendre les étudiants actifs	80
3.2.3	Favoriser le transfert	80
3.2.4	Développer la capacité réflexive	81
4.	LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DU GUIDE GRAMMATICAL PERSONNALISÉ (GGP).....	81
4.1	La pertinence et l'efficacité du GGP.....	82
4.2	La faisabilité du GGP	83
5.	LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DES EXERCICES INTÉGRANT FRANÇAIS ET LITTÉRATURE	84

6. LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DE L'AUTOCORRECTION DES FAUTES DE FRANÇAIS	85
7. LE VERDICT CONCERNANT L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS À L'AIDE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE CRÉÉES	86
8. LA CONCLUSION PARTIELLE	86
CONCLUSION.....	89
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	91
ANNEXE A – DEVIS MINISTÉRIEL D'ÉCRITURE ET LITTÉRATURE	97
ANNEXE B – FORMULAIRE SOCIOLOGIQUE DES PARTICIPANTS.....	98
ANNEXE C – PROFIL DES PARTICIPANTS	99
ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS	100
ANNEXE E – CAHIER DE CODES.....	102
ANNEXE F – QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE	104
ANNEXE G – TABLEAU DE CODIFICATION DES DONNÉES	107
ANNEXE H – LES COURS 3, 4, 5, 6 ET 7.....	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Les sept gestes à intégrer dans la pratique et leurs niveaux selon le constructivisme.....	28
Tableau 2 - Les catégories de connaissances et les éléments de compétence d'Écriture et littérature	30
Tableau 3 - Deux compétences en français en cinquième secondaire	41
Tableau 4 - Les ouvrages de référence relatifs au français et leurs caractéristiques...	45
Tableau 5 - Les maisons d'édition et leurs caractéristiques.....	48
Tableau 6 - Les anthologies et les guides littéraires, ainsi que leurs caractéristiques.	50
Tableau 7 - L'échéancier du projet de recherche	67
Tableau 8 - Échéancier pour une session du cours Écriture et littérature (601-101-MQ)	70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - La didactique.....	32
Figure 2 - La fleur du questionnement didactique.....	32
Figure 3 - Le triangle didactique	33
Figure 4 - La transposition didactique.....	36

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAF	Centre d'aide en français
EUF	Épreuve uniforme de français
FG	Formation générale
GCM	Grand Corps Malade
GGP	Guide grammatical personnalisé
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
TIC	Technologies de l'information et de la communication

INTRODUCTION

Tout professeur travaillant dans un établissement scolaire postsecondaire, peu importe la discipline enseignée, a déjà constaté que certains étudiants souffrent d'une carence en français, soit en lecture, soit en écriture. Évidemment, il s'en trouve toujours quelques-uns qui manient habilement la langue de Molière et qui impressionnent leurs professeurs grâce à la justesse de leur vocabulaire et à leur fine compréhension de lecture. Or, les étudiants qui peinent à reconnaître et à corriger leurs erreurs de français, à structurer correctement leurs phrases et leurs idées ou à comprendre des textes complexes sont en quelque sorte un rappel constant qu'il faut analyser et retravailler les méthodes, les stratégies et les activités d'apprentissage et d'enseignement relatives au français. Le français n'est-il pas, après tout, le véhicule qui permet l'apprentissage et l'enseignement de toutes les matières? Si ce véhicule est défectueux, comment l'étudiant, futur citoyen, peut-il évoluer pleinement dans certaines sphères de sa vie personnelle et professionnelle? C'est donc ce besoin de répondre, dans une certaine mesure, à un problème qui touche la discipline du français et qui transcende l'enseignement qui est derrière tout le travail accompli dans cet essai.

Le premier chapitre de notre recherche, la problématique, dresse un bilan du contexte de la recherche et il présente notre objectif général. Nous y démontrons qu'un problème existe bel et bien concernant la maîtrise du français dans les collèges québécois et qu'il est pertinent de tenter de corriger la situation en repensant, par exemple, des activités d'apprentissage. Le cadre de référence, soit le deuxième chapitre, touche principalement à la théorie de l'apprentissage constructiviste et à la science didactique. Il s'agit des assises qui nous ont permis de concevoir les activités d'apprentissage évaluées par des pairs. Le troisième chapitre aborde les choix méthodologiques que nous avons privilégiés en nous inspirant de la recherche de type

innovation et de l'approche qualitative. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche et leur interprétation quant à la pertinence, à l'efficacité et la faisabilité de nos activités d'apprentissage basées sur le constructivisme et la didactique et visant à améliorer la maîtrise du français des étudiants du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) au collège.

Afin d'obtenir leur diplôme d'études collégiales, les étudiants doivent réussir tous les cours de la formation générale, peu importe le programme spécifique dans lequel ils se sont inscrits. À l'intérieur de la discipline français, langue d'enseignement et littérature, il y a trois cours de littérature et un cours de communication obligatoires. Le cours Écriture et littérature est généralement le premier cours de français offert en formation générale dans les collèges. Plusieurs données démontrent que les étudiants qui arrivent sur les bancs des collèges et qui les quittent éprouvent des difficultés concernant la maîtrise du français, principalement en orthographe d'usage et grammaticale. Même si les fautes de français sont évaluées et même si la révision et la correction de textes constituent un élément de compétence dans les cours de français, peu d'activités d'apprentissage et d'enseignement sont généralement réservées à la maîtrise de la langue. En somme, plusieurs étudiants peinent à réussir le cours Écriture et littérature même s'ils se débrouillent bien avec la principale compétence qui est d'analyser des textes littéraires, parce qu'ils font trop d'erreurs de français.

Cet essai de type innovation, qui adopte une posture pragmatique, est une modeste tentative d'améliorer la qualité du français des étudiants inscrits au cours Écriture et littérature en formation générale au collégial. La création d'activités d'apprentissage, selon la théorie de l'apprentissage constructiviste et la science didactique, intégrant des notions littéraires propres à ce cours et des notions concernant le français est le premier objectif. Afin de mesurer la pertinence, l'efficacité et la faisabilité des activités, des professeurs de français au collège les ont analysées et évaluées.

Ce sont donc quatre participants qui ont été rencontrés lors d'entrevues semidirigées et qui ont évalué nos activités d'apprentissage. Les annotations qu'ils ont inscrites sur les copies papier des activités ont également été recueillies afin de compléter leurs propos. L'analyse des données qualitatives puis l'interprétation des résultats démontrent que nos activités d'apprentissage sont assez pertinentes, efficaces et plutôt faisables. D'une part, le temps réservé à l'exécution des exercices par les étudiants et le temps exigé par le professeur pour les corriger sont des difficultés identifiées. D'autre part, le constructivisme doit être un peu plus intégré dans nos activités d'apprentissage.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La maîtrise de la langue française est un sujet qui intéresse les médias québécois et les spécialistes de l'éducation depuis plus d'un siècle (Karsenti, 2015*b*). Ainsi, « [l]'enseignement de la langue première est [...] soumis à une forte pression sociale » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 19). Prenons par exemple l'article du *Journal de Montréal* (Dion-Viens, 2016) et la chronique du 15-18 de Radio-Canada (Bazzo, 2016) d'octobre 2016 ainsi que l'article du *Devoir* de septembre 2011 (Roulot-Ganzmann, 2011). Ces derniers brossent un portrait sombre de la maîtrise du français au Québec.

Plusieurs professionnels de l'éducation s'intéressent aussi à ce sujet, dont une équipe du collège de Valleyfield qui a analysé « le développement de la compétence langagière dans plusieurs disciplines, en décrivant et en évaluant les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans des travaux de lecture/écriture » (Lecavalier, Brassard et Préfontaine, 1991, p. 1). Un autre groupe d'enseignants, du collège Jean-de-Brébeuf cette fois, s'est aussi intéressé au français dans le cadre de sa recherche; il affirme que, « [d]ans l'ensemble, [...] les étudiants ont des difficultés à maîtriser la langue française » (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault et Deslauriers, 2014, p. vi).

L'état de la langue française suscite également l'intérêt de deux paliers gouvernementaux. Le récent rapport du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), réalisé par l'Institut de la statistique du Québec, révèle que la littératie, qui « se rapporte à la lecture de textes écrits et [qui] ne concerne ni la compréhension ou la production orale, ni la production de textes écrits » (Gouvernement

du Québec, 2015), se porte plutôt mal. En effet, parmi la population québécoise âgée entre 16 et 65 ans, « une personne sur cinq (19 %) [...] affiche un faible niveau de compétence [...] dans ce domaine. Ces personnes auraient des capacités très limitées à traiter l'information écrite » (Gouvernement du Québec, 2015). Selon les chiffres de Statistique Canada, une faible amélioration, soit 2 %, a été remarquée entre 1994 et 2003 concernant les compétences générales de la population canadienne en littératie (Gouvernement du Canada, 2003). L'Institut de la statistique du Québec et Statistique Canada ne semblent toutefois pas posséder de données concernant la maîtrise de l'expression écrite chez les Québécois ou chez les Canadiens. Ces données soulèvent des interrogations concernant les compétences relatives à l'expression écrite, car elles sont étroitement liées à celles en lecture (Vincent, 2016). Donc, il apparaît légitime de se demander quels sont les moyens qui peuvent être envisagés afin d'améliorer la situation.

1.1 Le portrait du français au collégial et dans les cours de la formation générale (FG) en français

Le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, commandé par le ministère de l'Éducation, rappelle que « les aînés se sont toujours montrés critiques envers la qualité de la langue utilisée par la génération qui les suivait » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 2). Dans les années 1990, « un consensus pour déplorer la piètre qualité de la langue des étudiants du collégial » (Lecavalier et coll., 1991, p. 4) a aussi existé. Plus récemment, une étude du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante effectuée auprès de professeurs collégiaux explique que « [l]e premier défi, rapporté par 91 % des répondants, est la maîtrise du français par les étudiants » (Karsenti, 2015a, p. 19). Sachant maintenant que ce « sentiment de crise » n'est pas nouveau, qu'en est-il de la situation réelle du français dans le réseau collégial aujourd'hui?

Dans les collèges du Québec, quatre cours obligatoires de français font partie de la FG à l'intérieur desquels sont entre autres évalués : la révision et la correction de texte ainsi que le respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de

ponctuation (Gouvernement du Québec, 2016). Plusieurs collèges dirigent les étudiants ayant obtenu des résultats en français au secondaire peu satisfaisants⁵ vers le cours de Renforcement en français avant d'entamer le cheminement disciplinaire obligatoire. Quelques collèges ont adopté une autre méthode où tous les étudiants débutent par un cours de littérature et, s'ils ne réussissent pas le critère portant sur la langue à la fin de la session, ils doivent suivre le cours de Renforcement en français la session suivante avant de reprendre le cheminement disciplinaire de la FG.

Une recherche effectuée par un groupe de professeurs du collège Jean-de-Brébeuf résume le profil des nouveaux étudiants :

À leur arrivée au collégial, plusieurs étudiants québécois accusent des lacunes en français écrit et ne « parviennent pas à réussir le premier des quatre cours de littérature obligatoires pour obtenir leur diplôme » (Falardeau et Grégoire, 2005). Plusieurs des étudiants en difficulté ont des problèmes orthographiques et syntaxiques et ils ont peine à organiser leurs textes, à structurer et à articuler leurs idées, ainsi qu'à choisir un vocabulaire précis et adéquat. Dans les cours de littérature qu'ils suivent au cégep, ces étudiants arrivent difficilement à trouver et à corriger leurs fautes et leur syntaxe, c'est pourquoi ils continuent de produire un nombre élevé d'erreurs (Caron-Bouchard et coll., 2014, p. ii).

En 2011, Jean-Paul Roger, coordonnateur au département de français du collège André-Laurendeau, reconnaissait lui aussi que « les échecs dans les cours de français sont principalement causés par une maîtrise insuffisante de la langue écrite » (Roberge, 2011, p. 27).

1.2 Les résultats à l'épreuve uniforme de français (EUF)

L'EUF, dont la réussite est obligatoire afin d'obtenir un diplôme d'études collégiales, a comme objectif de « vérifier que l'[étudiant] possède [...] les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte » (Gouvernement du Québec, 2016). Pour réussir l'EUF, il faut obtenir une cote minimale de C pour les trois critères évalués : la compréhension et la qualité de l'argumentation; la

⁵ Chaque collège possède sa façon de classer les étudiants.

structure du texte; et la maîtrise de la langue. Une cote de D à l'un ou l'autre des critères entraîne automatiquement un échec. En 2009, 29 % des étudiants ont échoué au sous-critère orthographe compris à l'intérieur du critère portant sur la maîtrise de la langue (Lacoursière, 2009). Pour l'année 2015-2016, les deux premiers critères ont respectivement été réussis à 95,7 % et 99,6 %. Quant au dernier, 84,8 % des étudiants l'ont réussi, ce qui en fait encore le critère le moins maîtrisé (Gouvernement du Québec, 2017). Trois sous-critères divisent la maîtrise de la langue : le vocabulaire; la syntaxe et la ponctuation; ainsi que l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. En 2015-2016, 0,2 % ont échoué à la portion vocabulaire, 18,9 % ont échoué à celle portant sur la syntaxe et la ponctuation et 26,8 % n'ont pas réussi le volet concernant l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Les résultats antérieurs sont semblables à ces données et prouvent que la maîtrise de la langue française est la principale difficulté à l'EUJ et l'une des principales causes des échecs.

1.3 Les mesures d'aide

Ces chiffres et ces études démontrent, d'une part, que plusieurs étudiants arrivent au collège avec une certaine lacune quant à la maîtrise du français et, d'autre part, qu'un certain nombre d'entre eux termine les cours obligatoires de français collégiaux en n'ayant toujours pas comblé cette lacune. Des mesures ont déjà été mises en place par les collèges afin de les aider : les centres d'aide en français (CAF), le tutorat par les pairs, les projets d'aide à la réussite, etc. Certes, plusieurs étudiants désireux de s'améliorer et de réussir se prévalent de ces ressources. Néanmoins, la motivation n'étant pas présente chez tous et le temps n'étant pas suffisant pour d'autres, plusieurs n'en profitent pas (Soltész, 1997).

Tous ces chiffres sont également le reflet d'une réalité que les professeurs de français vivent chaque session : l'échec d'un étudiant qui obtient, par exemple, la note de 85 % dans un travail et de laquelle 30 % ont ensuite été soustraits, parce qu'il a fait plus de trente fautes de français dans ce travail. Même si cette façon de calculer n'est pas

généralisée à tous les collèges, il n'en demeure pas moins que la frustration des professeurs et le taux d'échec, eux, peuvent être semblables.

En somme, il semble que d'autres moyens peuvent être déployés afin d'améliorer la maîtrise du français chez les étudiants qui performent tout de même bien aux critères plus littéraires, organisationnels et argumentatifs, comme en témoignent les résultats de l'EUF.

2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons vu précédemment, la « crise » de la langue semble perdurer depuis plusieurs décennies déjà. Tout comme Reuter (2013) qui propose de repenser l'erreur et qui suggère de la voir d'une façon didactique, il nous semble essentiel de repenser notre rapport à l'enseignement du français. Pour ce faire, il faut certes se questionner sur ce qui semble être la source de cette crise, tout en nous concentrant sur notre principal intérêt que sont les cours de littérature obligatoires au collégial, et offrir une solution.

Les étudiants entament trop souvent leurs études collégiales avec, déjà, des difficultés en français (Caron-Bouchard et coll., 2014; Soltész, 1997). Or, ceux qui ne sont pas dirigés vers le cours de Renforcement en français se retrouvent, dans la plupart des collèges⁶, dès leur première session dans les classes d'Écriture et littérature (601-101-MQ). Ces étudiants-là verront certes leur imagination stimulée, leur sensibilité à la littérature aiguisée et leurs connaissances culturelles élargies, mais n'auront pas nécessairement de façon systématique des rappels du code linguistique et des exercices leur permettant d'en améliorer leur maîtrise. Marie-Pier Poulin, professeure de français au collège André-Laurendeau, résume une ancienne façon de faire à son collège et met ainsi en lumière une démarche pratiquée par des professeurs de français au collège :

Nous corrigions des copies, nous enlevions des points aux étudiants et nous ne leur expliquions jamais la langue. Nous nous disions qu'ils auraient dû

⁶ Certains collèges ont revu leur grille de cheminement afin que le cours Communication et expression, cours de la formation propre, soit le premier offert.

l'apprendre au secondaire, mais visiblement ce n'était pas fait. Même si nous enlevions 30 % pour les fautes de langue, nous n'offrions aucune aide aux étudiants. Il n'y avait pas de place pour la langue dans nos cours, et nous évaluions quelque chose que nous n'enseignions pas! (Roberge, 2011, p. 32).

Conscients des difficultés de plusieurs de leurs étudiants, des professeurs, comme Poulin et ses collègues, ont su faire preuve d'imagination et d'ingéniosité. Par exemple, en obtenant une heure supplémentaire de cours, il est possible d'exiger des étudiants qu'ils remplissent une grille d'autocorrection de la langue afin d'améliorer la maîtrise du français... mais, lorsqu'il est impossible d'offrir plus d'heures d'encadrement, quelles solutions existe-t-il?

Pendant quinze semaines, à raison de quatre périodes par semaine, des professeurs doivent initier une centaine d'étudiants à des compétences relatives à la compréhension de lecture, au repérage et au classement de thèmes et de procédés d'écriture⁷, à l'élaboration d'un plan analytique ainsi qu'à la révision et à la correction de textes (Gouvernement du Québec, 2016). Sans oublier qu'ils doivent également les amener à maîtriser la principale compétence⁸ : l'analyse littéraire qui inclut le choix judicieux d'idées principales et d'idées secondaires, la pertinence et la cohérence des preuves et des explications ainsi que l'organisation logique et la structure des paragraphes (Gouvernement du Québec, 2016). Il va sans dire que les soixante heures consacrées au développement de ces compétences sont nécessaires.

Certes, il existe des ressources d'aide, que nous avons énumérées précédemment, et dont seulement une poignée d'étudiants se prévalent (Soltész, 1997). Ces ressources créées à l'intérieur de plans de la réussite sont déployées à l'extérieur de la classe et possèdent un financement limité en plus de ne s'adresser qu'à un nombre limité d'étudiants. Donc, force est d'admettre qu'il faut aussi repenser l'enseignement de la maîtrise du français à sa source, soit dans les cours, en classe. D'ailleurs, plusieurs

⁷ Le devis ministériel emploie le terme « procédés stylistiques », mais nous privilégions l'expression plus inclusive « procédés d'écriture ». D'autres formulations telles que « figures de style », « procédés littéraires », « procédés langagiers » peuvent également se rapporter à cette expression.

⁸ Voir l'annexe A à la page 97.

professeurs de français indiquent que la valorisation et la « défense » de la langue doivent être considérées par tous les professeurs et toutes les disciplines. Halté (1992) explique : « [l]ieu d'enseignement de la langue et de la communication, il est attendu par la communauté enseignante [que le français] développe des savoirs à toutes les disciplines » (p. 12). De là l'idée d'illustrer concrètement l'importance du français dans les cours de biologie, de psychologie, de génie ou de gestion et d'expliquer dans les cours de français l'importance de cette discipline dans les cours spécifiques. Lecavalier et Brassard (1997) ont noté que la plupart des professeurs d'autres disciplines reconnaissent qu'ils doivent agir devant les lacunes langagières qui nuisent, elles aussi, aux étudiants de leurs cours. Si les professeurs ont une volonté de transversalité des compétences langagières, pourquoi ne pas intégrer davantage le volet qui a trait à la maîtrise du français à l'intérieur même des cours de littérature? Nous l'avons dit : le temps. Pourquoi alors ne pas revoir en profondeur le rapport à l'enseignement de la maîtrise du français de façon à bonifier l'emploi du temps en cours?

Faisons-le. Revoyons concrètement, au cœur même des cours obligatoires de français, le rapport à l'enseignement de la littérature et du français de façon à les intégrer systématiquement l'un à l'autre dans les activités d'apprentissage.

La crise peut sembler perpétuelle, mais elle peut aussi être vue comme un rappel constant d'innover et d'améliorer les stratégies et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Le problème est réel, la maîtrise de la langue est essentielle au développement d'un esprit critique.

2.1 L'objectif général de la recherche

L'objectif général de notre recherche est de créer, afin de les faire évaluer par des pairs, des activités d'apprentissage qui intègrent des notions littéraires et grammaticales pour le cours collégial Écriture et littérature (601-101-MQ). Nous tenterons de recueillir des indices quant à la possibilité que ces activités amènent les étudiants du cours Écriture et littérature à améliorer leur maîtrise de la langue française.

Ainsi, nous répondrons à cette question : dans quelle mesure les activités d'apprentissage conçues pourraient-elles permettre aux étudiants du cours Écriture et littérature d'améliorer leur maîtrise de la langue française?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Cet essai, qui concerne la conception et l'évaluation d'activités d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature (601-101-MQ) au collégial, se fonde sur plusieurs concepts. Pour les définir, la didactique a joué un rôle de premier plan. De plus, en appuyant l'élaboration des activités d'apprentissage sur le constructivisme et ses fondements théoriques, nous avons cherché à faciliter le processus d'apprentissage des étudiants.

La théorie de l'apprentissage constructiviste⁹ est l'assise de ces activités d'apprentissage. La science didactique¹⁰, qui permet d'approfondir des concepts qui sont étroitement liés à cet essai comme la littérature, le français, les types de savoirs, les connaissances antérieures, les compétences, le matériel didactique et les méthodes d'enseignement, est aussi l'une des pierres angulaires des activités d'apprentissage. Enfin, ce chapitre relie la création des activités d'apprentissage à la recherche scientifique actuelle (Paillé, 2007). En effet, « l'activité d'apprentissage doit s'inscrire à l'intérieur d'un cadre conceptuel bien défini [...] dont elle s'efforcera de représenter la matérialisation » (Paillé, 2007, p. 9).

1. LE CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme, selon Ménard et St-Pierre (2014), est perçu comme étant une théorie de l'apprentissage, une théorie de la connaissance, et même un paradigme épistémologique. Si la plupart des ouvrages consultés présentent le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage, la définition qu'en offrent Ménard et St-Pierre

⁹ Le constructivisme est « une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance sur le monde » (Legendre, 2005, p. 288).

¹⁰ La didactique, c'est « ce qui concerne ou qui a pour but la planification d'un enseignement [ou] qui est susceptible de faciliter l'enseignement [et] l'apprentissage » (Legendre, 2005, p. 403).

(2014) sous l'angle du paradigme épistémologique apparaît tout à fait appropriée, puisque le constructivisme devient un « cadre de référence pour guider l'action » (p. 21).

Barnier (s.d.), quant à lui, perçoit le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage qui

développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité (p. 7).

D'autres caractéristiques définissent le constructivisme. Par exemple, faire appel aux connaissances antérieures des étudiants avant de leur enseigner de nouveaux savoirs et d'entamer des activités d'apprentissage est un principe que partagent le constructivisme et la didactique. Situer les étudiants au centre de leurs apprentissages et les rendre actifs sont également des points sur lesquels le constructivisme insiste (Tardif, 2003). De plus, cette théorie de l'apprentissage conçoit l'erreur de façon positive, puisque l'erreur fait partie du processus de construction du savoir chez les étudiants (Astolfi, 2015). Le rôle des professeurs est donc de créer des situations où leurs étudiants pourront construire leurs savoirs. Il faut également que les professeurs les amènent à organiser leurs connaissances, puisqu'il s'agit d'une compétence qui contribue à la mémorisation (Tardif, 1992). Les professeurs agissent comme des médiateurs entre les savoirs et leurs étudiants et ils n'agissent plus seulement comme des transmetteurs de savoirs. Ils ont conscience que leurs étudiants possèdent déjà un bagage de savoirs à partir duquel ils doivent les aider à en construire de nouveaux.

1.1 Les sept gestes à intégrer à la pratique

St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2014) résument sept gestes axés sur le constructivisme à intégrer dans la pratique enseignante. Le tableau 1, en plus de les présenter, intègre une procédure en trois niveaux. Le premier niveau se veut une

interaction professeur-étudiant, le deuxième est une interaction entre le professeur et des étudiants et le troisième est axé sur l'échange entre les étudiants. St-Pierre et coll. (2014) rappellent que, « pour intégrer graduellement des actes pédagogiques davantage centrés sur l'apprentissage » (p. 49), il faut « sortir de sa zone de confort » (p. 49) et ne pas craindre d'innover. C'est d'ailleurs ce que nous souhaitons faire à partir de nos activités d'apprentissage.

Tableau 1
Les sept gestes à intégrer dans la pratique et leurs niveaux selon le constructivisme.

Geste	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Agir sur les connaissances antérieures.	Faire le rappel des connaissances antérieures en faisant le lien avec les nouvelles.	Poser des questions précises aux étudiants afin de faire émerger leurs connaissances antérieures sans les confronter ou en les confrontant.	Faire émerger chez les étudiants leurs nouvelles connaissances en les identifiant, les confrontant entre pairs et en saisissant leur évolution.
Rendre les étudiants actifs.	Se concentrer autour de stratégies d'enseignement qui tentent de rendre les étudiants actifs.	Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives peu complexes : répétition, énonciation, description, énumération, identification, etc.	Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc.
Susciter et exploiter les interactions.	Susciter les interactions en faisant appel à une participation individuelle.	Créer des activités qui se réalisent en groupe et qui font interagir les étudiants.	Favoriser les interactions entre les étudiants pour provoquer la confrontation et le consensus.
Soutenir l'organisation des connaissances.	Organiser les connaissances et faire des liens pour les étudiants.	Faire participer les étudiants à l'organisation de leurs connaissances.	Amener les étudiants à participer activement en groupe à l'organisation des connaissances.
Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage.	Donner des indications sur l'évaluation formative et souligner les points importants.	Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer sans préciser les moyens d'amélioration.	Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer et proposer des moyens précis pour que les étudiants s'améliorent.
Favoriser le transfert.	Acquérir des connaissances dans un contexte simple.	Demander aux étudiants d'utiliser les nouvelles connaissances dans une situation différente.	Demander aux étudiants d'utiliser leurs connaissances en contextualisant, généralisant ou discriminant.
Développer la capacité réflexive.	Préciser comment avoir une analyse réflexive.	Donner des exemples d'analyse réflexive.	Créer des activités pour exercer une analyse réflexive et s'autoévaluer.

St-Pierre et coll. (2014), p. 42-48.

1.2 Les trois catégories de connaissances

Tardif (1992) définit les trois catégories de connaissances associées au constructivisme et à la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Bien qu'elles soient divisées afin de les définir clairement, ces trois catégories de connaissances sont en réalité reliées et chacune d'entre elles doit être considérée dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, et ce, peu importe la discipline scolaire (Tardif, 1992).

Les connaissances déclaratives correspondent aux connaissances dites théoriques, comme des faits, des règles et des lois. Ces connaissances sont plus statiques, mais elles demeurent essentielles puisqu'elles sont ensuite traduites en connaissances procédurales et conditionnelles. Sans les connaissances déclaratives nécessaires, il devient parfois difficile, voire impossible, d'acquérir des connaissances procédurales et conditionnelles (Tardif, 1992). Selon Barbeau, Montini et Roy (1997), les connaissances déclaratives au « quoi » (p. 273). Par exemple, les thèmes et les procédés d'écriture en littérature sont des connaissances déclaratives. Un thème, « c'est quoi »? Une métaphore, « c'est quoi »? Une fois ces connaissances théoriques maîtrisées, il est possible de faire, par exemple, le plan d'une analyse littéraire.

Les connaissances procédurales entraînent les étudiants dans l'action : ils doivent respecter une procédure, une démarche ou des étapes afin de réaliser une tâche. Alors que le professeur transmet des connaissances dans la catégorie précédente, il devient davantage un médiateur entre la connaissance et les étudiants dans cette catégorie-ci (Tardif, 1992). Barbeau et coll. (1997) décrivent les connaissances procédurales comme des savoir-faire, des connaissances dynamiques. Trois éléments de compétence du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) entrent dans ce type de connaissances. Reconnaître les propos du texte, élaborer un plan de rédaction et rédiger une analyse littéraire nécessitent une démarche. Ces trois éléments de compétence obligent les étudiants à être actifs dans la réalisation d'une tâche. Ils requièrent également la maîtrise des connaissances déclaratives telles que le repérage de thèmes et de procédés d'écriture.

Les connaissances conditionnelles « sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages » (Tardif, 1992, p. 53). Une fois que les étudiants ont acquis des connaissances déclaratives nécessaires à la réalisation d'une tâche qui demande des étapes, ils doivent pouvoir transférer ces connaissances à d'autres contextes et être capables de reconnaître les actions qui doivent être entreprises pour résoudre un problème (Tardif, 1992). Pour maîtriser les connaissances conditionnelles, les étudiants doivent répondre correctement aux questions : « quand utiliser cette stratégie, démarche ou action et pourquoi l'utiliser ». Les connaissances déclaratives répondent au « quoi » et les connaissances procédurales répondent au « comment » (Barbeau et coll., 1997). La révision et la correction, ainsi que le choix d'éléments d'analyse, éléments de compétence du cours Écriture et littérature, sont des connaissances conditionnelles.

En étudiant le devis ministériel (2016) du cours Écriture et littérature, il est possible de classer les éléments de compétence à l'intérieur de chacune des catégories précédentes. Le tableau 2 en offre un aperçu.

Tableau 2
Les catégories de connaissances et les éléments de compétence d'Écriture et littérature

Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales	Connaissances conditionnelles
1) Repérer et classer des thèmes et des procédés d'écriture.	2) Reconnaître les propos du texte. 3) Élaborer un plan de rédaction. 4) Rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de texte.	5) Réviser et corriger le texte. 6) Choisir les éléments d'analyse.

Gouvernement du Québec, 2016, p. 12.

1.3 La conclusion partielle

En somme, la théorie de l'apprentissage constructiviste préconise entre autres sept gestes progressifs à intégrer à la pratique enseignante et elle divise les connaissances en

trois catégories. En étudiant et en intégrant ces sept gestes et leurs trois niveaux de progression (agir sur les connaissances antérieures, rendre les étudiants actifs, susciter et exploiter les interactions, soutenir l'organisation des connaissances, intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage, favoriser le transfert, développer la capacité réflexive), la planification et le déroulement d'une session se tournent alors vers un grand objectif : rendre les étudiants actifs afin qu'ils acquièrent efficacement les compétences et qu'ils retiennent mieux les connaissances. Aussi, en classifiant les éléments de compétence propres à un cours à l'aide des trois catégories de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), il est possible de mieux planifier les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage.

2. LA DIDACTIQUE

Afin de réfléchir sur la nature des savoirs à enseigner et afin de bien préparer des activités d'apprentissage, la didactique s'avère essentielle. Sur certains points, elle rejoint la théorie de l'apprentissage constructiviste. La didactique, comme le constructivisme, « met en évidence l'importance du rôle des professeurs comme médiateurs entre l'étudiant et le savoir » (Vergnaud, 2001, p. 273). De plus, la didactique entraîne une réflexion au sujet des pratiques d'enseignement et leur amélioration. Elle contribue « à définir les buts à atteindre, planifier des progressions ou des programmes d'études, concevoir des situations et des stratégies d'enseignement, mettre au point des dispositifs pédagogiques ainsi que des procédés d'évaluation » (Simard et coll., 2010, p. 9). Comme le rappelle Halté (1992), il importe de voir la didactique comme un prolongement de la pédagogie. Halté (1992) propose une définition concise de la didactique que nous avons reproduite sous la forme d'une figure.

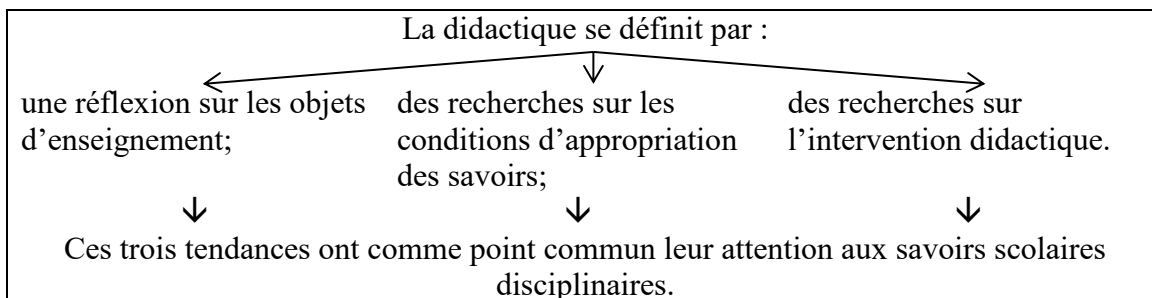


Figure 1 La didactique (Halté, 1992, p. 16).

La figure 2 présente les composantes essentielles du questionnement didactique : les sources, soit les savoirs disciplinaires, les savoirs à enseigner et les rapports des étudiants aux savoirs; et les ressources qui sont le matériel didactique et les stratégies d'enseignement (Lapierre, 2009). Les trois premiers pétales portent donc sur le contenu à enseigner et la planification, alors que les deux derniers s'intéressent à la façon d'enseigner et à l'action. Au centre de ce questionnement se situent les professeurs qui sont responsables des savoirs enseignés et de leur voie de transmission.

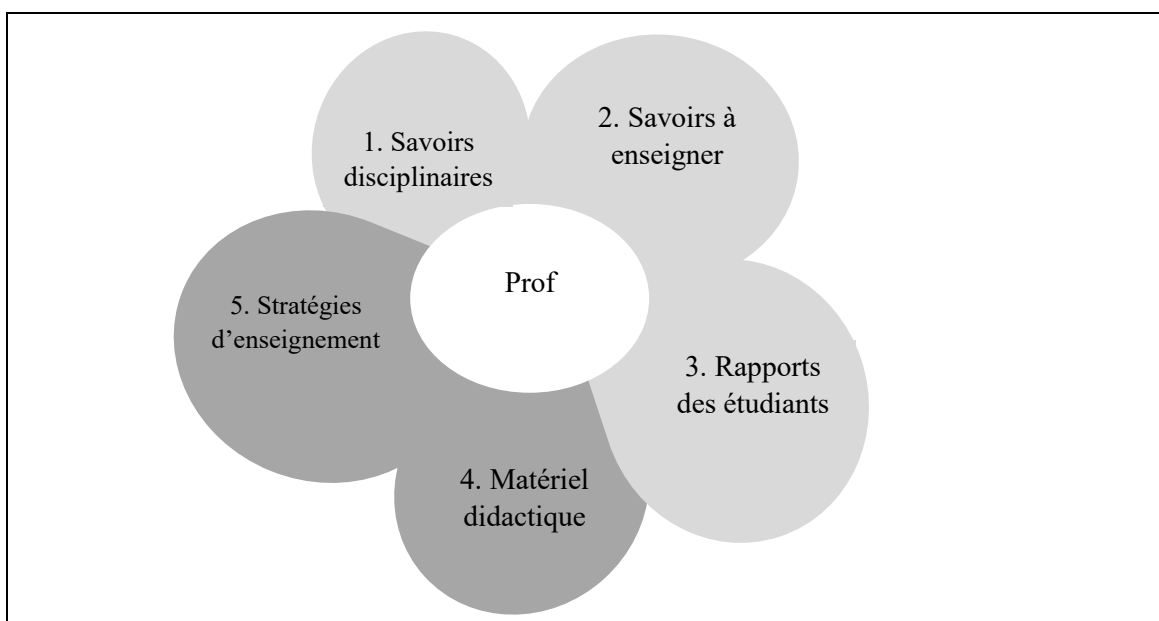


Figure 2 La fleur du questionnement didactique (Lapierre, 2009, p. 21).

Les deux figures précédentes illustrent un aspect important de la didactique : les relations qui existent entre les savoirs, les étudiants et le professeur. Ces relations, Chevallard (1985) les représente sous la forme d'un triangle où chaque élément constitue

une pointe. La didactique se situe au centre de ce triangle. La didactique s'intéresse donc aux problèmes entourant l'élaboration didactique (savoirs), l'appropriation didactique (étudiants) et l'intervention didactique (professeur).

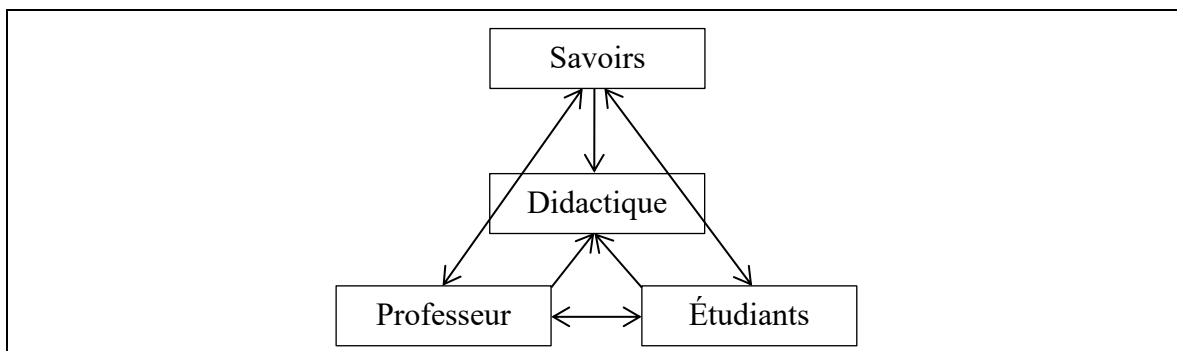


Figure 3 Le triangle didactique (Chevallard, 1985).

2.1 Les savoirs disciplinaires

Les savoirs disciplinaires sont les savoirs savants maîtrisés par les professeurs et ils font d'eux les experts d'un domaine (Bizier, 2014) : dans ce cas-ci, il s'agit de la littérature. Notons que certains professeurs détiennent un baccalauréat dans le domaine de la littérature et d'autres ont obtenu un baccalauréat dans le milieu de la linguistique ou de la création¹¹. Afin de bien définir les concepts touchant à cette discipline, il est nécessaire de retourner à la source des savoirs savants des professeurs de littérature dans le réseau collégial : les programmes universitaires. En répertoriant de manière non exhaustive les programmes universitaires québécois de premier cycle qui touchent à la littérature, nous constatons que plusieurs termes coexistent : littérature, langue française, études littéraires, études françaises et lettres. Des concentrations à l'intérieur desquelles les universitaires étudient le théâtre, la création littéraire ou l'édition sont également présentes. Deux termes résument en fait les cinq énumérés précédemment : littérature et français. Pour un regard plus exhaustif, les programmes concernant la linguistique et la création auraient pu être inclus, mais nous avons préféré nous concentrer sur les baccalauréats touchant la littérature.

¹¹ Selon le site Internet de la Fédération des cégeps (2017), « la règle générale convenue concernant les exigences minimales sont un baccalauréat dans la discipline à enseigner ».

2.1.1 La littérature

Selon les sites Internet d'universités québécoises, les études « littéraires » englobent la compréhension, l'analyse et l'interprétation de textes littéraires (Université Laval, 2017; Université du Québec à Montréal, s.d.; Université du Québec à Trois-Rivières, s.d.; et Université de Montréal, s.d.). De plus, la formation en littérature offerte dans les universités vise le développement d'une culture générale, de l'ouverture d'esprit et d'un jugement critique. Quant à la définition plus universelle du terme littérature, il s'agit « d'un ensemble de productions langagières, surtout écrites, qui se soumettent à des styles, des règles, des techniques, des genres et qui rassemblent principalement les œuvres écrites d'une communauté, d'une époque, d'un domaine exprimant des préoccupations esthétiques » (Legendre, 2005, p. 841). En conclusion, le terme littérature englobe études littéraires, lettres et études françaises.

Évidemment, chaque programme universitaire se démarque par ses particularités et par le cheminement proposé aux étudiants. Toutefois, les mêmes savoirs savants se retrouvent à l'intérieur d'à peu près tous les programmes, peu importe l'université. Ainsi, les universitaires ont étudié des genres littéraires, comme l'essai ou la poésie; ont approfondi des époques, par exemple le Moyen Âge ou le XIX^e siècle; ont abordé la littérature selon des régions telles que les Antilles ou le Maghreb; ont relié la littérature à d'autres disciplines, comme la psychanalyse ou la philosophie.

2.1.2 Le français

Quant au français, dans la description des programmes universitaires portant sur le domaine littéraire, il se rapporte à la maîtrise de l'expression écrite et orale. Cette matière est omniprésente dans tous les cours, puisqu'il faut lire des textes littéraires et rédiger des travaux en français. Or, elle est plus particulièrement étudiée dans le ou les cours de

grammaire¹² où la nature des mots, la construction des phrases et les règles grammaticales sont approfondies. En effet, la majorité des programmes parcourus contiennent au moins un cours de grammaire obligatoire (Université Laval, 2017; Université de Montréal, s.d.; et Université du Québec à Trois-Rivières, s.d.). Le programme de l'Université du Québec à Montréal (s.d.), quant à lui, aborde l'aspect langagier sous l'angle de la linguistique¹³, de la sémantique¹⁴ et de la sémiologie¹⁵. Nous relions donc au terme « français », celui de « langue ».

Enfin, les professeurs du collégial, principalement formés en littérature et un peu en français, ont pu étudier ces deux disciplines sous des angles complémentaires et ainsi développer des savoirs savants riches et diversifiés. Au moment de sélectionner les savoirs à enseigner, ils peuvent donc se référer à une importante banque de savoirs. C'est pourquoi il est essentiel pour eux de prendre une distance entre leurs savoirs savants et ceux à enseigner à leurs étudiants¹⁶. Cet important changement de paradigme, c'est-à-dire d'être un littéraire qui devient un professeur de littérature et de français, nécessite une certaine distanciation. Cette distanciation peut parfois être vécue comme « une perte identitaire » (Authier, 2008, p. 33). Or, celle-ci, qui peut durer quelques années, est passagère, car les professeurs sont amenés à consolider leur rôle et ainsi à donner un sens plus significatif à ce qu'ils enseignent (Authier, 2008). Ce processus est une composante importante de la science didactique, puisqu'il forge la perception qu'ont les professeurs de leur discipline, sur le contenu à enseigner, sur les références consultées et choisies et sur la façon d'enseigner. Bizier (2009) affirme que le fait « de mieux cerner ses références est un geste professionnel décisif qui a des conséquences sur le sens des apprentissages » (p. 31).

¹² La grammaire est l'« ensemble des règles prescriptives de la forme écrite ou de la forme orale d'une langue enseignée [et est une] discipline scolaire dont l'objectif est l'apprentissage ou la découverte du système de la langue par l'élève » (Legendre, 2005, p. 719).

¹³ La linguistique est une « science qui a pour objet d'études les langues naturelles » (Legendre, 2005, p. 837).

¹⁴ La sémantique est l'« étude transdisciplinaire du vocabulaire de diverses langues, de la signification des mots et des phrases ainsi que de la nature et des lois de l'évolution de leur sens » (Legendre, 2005, p. 1224).

¹⁵ La sémiologie est la « science générale des systèmes de signes, de leurs formes, de leur durée, de leurs significations contextuelles et de la façon dont ces réseaux de codes et de langages sont utilisés dans le cadre de la vie sociale et de l'accès à la connaissance » (Legendre, 2005, p. 1226).

¹⁶ Cette distance fait référence à la transposition didactique abordée à la page suivante.

2.2 Les savoirs à enseigner

Les professeurs du réseau collégial jouissent d'une certaine liberté dans le choix des savoirs à enseigner (Bizier 2009; Lapierre, 2009). Le devis ministériel constitue leur première balise et spécifie les buts, les objectifs et les standards de chaque discipline (Gouvernement du Québec, 2016). À partir du devis ministériel, les professeurs d'un même collège doivent s'entendre sur l'interprétation des compétences qui y sont présentées et sur les moyens à privilégier pour que la formation soit équitable pour tous les groupes d'un même cours. Le fruit de leur travail collaboratif est consigné dans un référentiel¹⁷ qui devient le point de départ commun pour l'élaboration des plans de cours qui, eux, sont conçus individuellement ou en équipe. C'est donc à partir du devis ministériel et du référentiel que les professeurs entament leurs réflexions quant aux savoirs à enseigner. Ce processus, passer des savoirs savants et disciplinaires aux savoirs à enseigner, est aussi nommé : transposition didactique (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998). En d'autres mots, les objets de savoirs (savoirs savants et disciplinaires) deviennent des objets d'enseignement (savoirs enseignés), puisqu'ils subissent une transformation. La figure 4 illustre la transposition didactique.

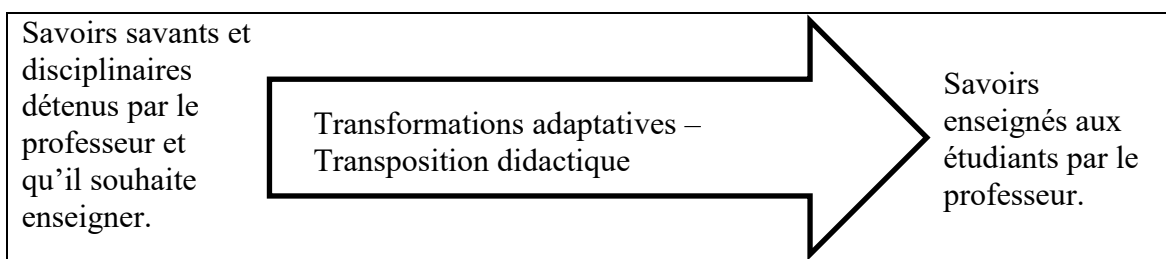


Figure 4 La transposition didactique (Chevallard, 1985).

Afin d'amorcer une réflexion quant au choix des savoirs à enseigner, à partir desquels seront conçues des activités d'apprentissage, l'analyse du devis ministériel¹⁸ est nécessaire. En étudiant les composantes de la discipline¹⁹, il apparaît que la littérature en tant que matière occupe une place prépondérante. Néanmoins, le souci d'améliorer la

¹⁷ Le référentiel est aussi nommé plan-cadre dans certains collèges.

¹⁸ Voir l'annexe A à la page 97.

¹⁹ Cette discipline spécifique à la FG se nomme officiellement : français, langue d'enseignement et littérature.

maitrise du français des étudiants et de les amener à développer des stratégies de révision et de correction demeure important à l'intérieur du devis ministériel (Gouvernement du Québec, 2016).

2.2.1 L'objet de la discipline et ses principes

À l'intérieur de la FG, le français, langue d'enseignement et littérature, cherche à développer une culture générale et des capacités d'analyse, de synthèse et de critique chez les étudiants tout en améliorant leur maitrise du français. Ce dernier point est censé les amener à maitriser la langue comme un « outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 5). Globalement, la maitrise du français rend les étudiants « autonome[s] sur le plan de la réflexion; elle [leur] permet de se situer par rapport à divers discours et de s'exprimer de manière structurée, rationnelle et précise » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 2).

Pour chaque cours de 60 heures²⁰, les œuvres marquantes choisies doivent appartenir à au moins deux genres littéraires différents et à des époques différentes afin de développer une ouverture d'esprit, une certaine culture et des habitudes de lecture chez les étudiants. Outre ces exigences concernant le corpus, le devis stipule que les étudiants doivent apprendre à mieux reconnaître et à mieux corriger leurs erreurs au moyen « de stratégies de révision appropriées » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 12).

2.2.2 Les résultats attendus

L'objet et les principes des trois cours de la formation générale commune ainsi respectés permettent aux étudiants de maitriser des connaissances littéraires, des habiletés analytiques, explicatives et critiques, et des attitudes créatives et intellectuelles. Plus précisément, les étudiants rendent compte de genres littéraires; de procédés d'écriture; de représentations du monde selon une œuvre, une époque; etc. Ils sont appelés à apprécier

²⁰ Le terme « ensemble » est favorisé à l'intérieur du devis. Toutefois, dans cet essai, le terme « cours » a été conservé par souci de cohérence plutôt que d'employer celui d'« ensemble ».

l'esthétique d'une œuvre littéraire tout en développant une réflexion analytique, explicative et critique qui est structurée, cohérente, pertinente et qui est écrite correctement. Ils prennent « conscience de l'importance de la langue d'enseignement pour tous les domaines du savoir » (Gouvernement du Québec, 2016, p. 6), s'ouvrent au monde grâce à la littérature et comprennent les enjeux sociaux. Bref, les résultats attendus sont la somme de plusieurs tâches complexes : lire, comprendre, mémoriser, rédiger (Deschênes, 1995). L'amalgame de ces tâches, reliées à la lecture et à l'écriture, « entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances » (Deschênes, 1995, p. 132).

2.2.3 Les objectifs et les standards du cours Écriture et littérature

Selon Deshaies, Herman et Poirier (2004), une compétence est une « [c]ible de formation centrée sur le développement, chez les étudiants, d'un savoir-agir autonome et efficace dans une famille de situations, sur la base de ressources intégrées et pertinentes » (p. 1). Deshaies et coll. (2004) précisent également qu'une compétence « est un savoir-agir qui s'acquiert progressivement par la pratique. Elle requiert du temps et une mise en œuvre fréquente par les étudiants » (p. 1). Par conséquent, les professeurs doivent concevoir des activités d'apprentissage à partir desquelles les étudiants s'exerceront progressivement et fréquemment de manière à acquérir la principale compétence du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) : analyser des textes littéraires. L'activité synthèse du cours doit être une analyse littéraire d'au moins 700 mots.

Lorsqu'elle parle des savoirs à enseigner, Lapierre (2009) rappelle, d'une part, l'importance de les légitimer. De cette façon, leur authenticité et leur justesse sont garanties. Pour y arriver, les professeurs doivent expliciter les références, les ouvrages, à la base de leurs cours. D'autre part, Lapierre (2009) explique que la pertinence des savoirs à enseigner doit être garantie en s'assurant qu'ils s'alignent avec les compétences visées. Il est aussi primordial que les professeurs donnent du sens à ce qu'ils enseignent, ainsi ils utiliseront des stratégies plus pertinentes et influenceront positivement la motivation de leurs étudiants (Lapierre, 2009).

2.3 Les rapports des étudiants aux savoirs enseignés

Selon la science didactique, il est nécessaire de mesurer les rapports des étudiants avec les savoirs enseignés. Il faut donc prendre en considération qu'ils ont déjà des conceptions, des représentations et des connaissances relatives aux savoirs qui leur sont transmis. Celles-ci se modifient et se construisent tout au long de leur apprentissage et leurs professeurs doivent les prendre en compte afin que les étudiants intègrent correctement les nouveaux objets d'apprentissage (Lapierre, 2009). Les difficultés qu'ils éprouvent doivent aussi être considérées (Astolfi, 2015).

2.3.1 Les savoirs acquis à l'intérieur du deuxième cycle au secondaire

Le cours Écriture et littérature (601-101-MQ), généralement suivi à la première session au collège, est au centre de cet essai. Il est donc important d'aborder les savoirs enseignés au secondaire afin d'avoir un portrait juste sur les connaissances antérieures des étudiants qui arrivent au collégial²¹. Étant donné que la majorité des étudiants qui arrivent au collège proviennent de la cinquième secondaire²², uniquement le deuxième cycle du secondaire a été retenu dans ce travail-ci.

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2009), trois compétences y sont développées en continuité avec celles acquises au primaire et au premier cycle du secondaire : lire et apprécier des textes variés; écrire des textes variés; et communiquer oralement selon des modalités variées. En ce qui a trait à la maîtrise du français, le programme en fait une préoccupation constante : les élèves doivent avoir une connaissance linguistique juste et vivre des situations qui leur permettent de s'exercer à maîtriser le français. Concernant la littérature, le programme précise qu'elle apporte une connaissance du monde, une découverte de soi et une structuration identitaire tout en représentant un certain défi, étant donné la complexité des

²¹ Certains étudiants effectuent un retour aux études et n'arrivent pas directement du secondaire. Or, tous ceux qui s'inscrivent au collégial ont préalablement acquis les savoirs essentiels à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

²² Dans les critères d'admission des collèges, les étudiants qui arrivent de la cinquième secondaire font partie de la « population A ».

œuvres littéraires étudiées. Le français et la littérature sont également vus comme des repères culturels à consolider et à approfondir (Gouvernement du Québec, 2009).

Concernant la dernière année au secondaire, le programme précise que les élèves doivent être amenés « à voir que la maîtrise du français constitue un facteur de cohésion, de réussite et de valorisation pour la société québécoise d'aujourd'hui et de demain » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 13). Leur rôle ainsi que celui de leurs enseignants sont également précisés. Pour les premiers, ils sont amenés à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages et à identifier leurs points forts et faibles. Les enseignants, eux, sont vus, d'une part, comme des guides « qui donnent un sens à la structuration des connaissances à laquelle [ils] conduise[nt] leurs élèves » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 16). D'autre part, ils sont aussi des médiateurs qui doivent « s'adapter aux besoins d'apprentissage [...] et apporter le soutien nécessaire » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 16) à leurs élèves. Ces derniers doivent vivre des situations d'apprentissage qui les rendent actifs et construire de nouveaux apprentissages en tenant compte de ceux qu'ils possèdent déjà. Le tableau 3 schématise les attentes quant à deux compétences à maîtriser à la fin du secondaire en français (Gouvernement du Québec, 2009). Celle qui concerne l'expression orale a été volontairement omise, puisqu'elle ne fait pas partie des savoirs à enseigner dans le cours Écriture et littérature au collégial.

Tableau 3
Deux compétences en français en cinquième secondaire

1) Lire et apprécier des textes variés	2) Écrire des textes variés
Composantes : <ul style="list-style-type: none"> • Porter un jugement critique. • Construire du sens. • Réfléchir à sa pratique de lecteur. • Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 	Composantes : <ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un texte cohérent. • Faire appel à sa créativité. • Réfléchir à sa pratique de scripteur. • Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture.
Attentes : <ul style="list-style-type: none"> • Lire et apprécier des textes consistants. • Les mettre en relation avec d'autres textes. • Effectuer des tâches qui requièrent une certaine profondeur d'analyse. • Fonder son interprétation et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments pertinents des textes, sur ses connaissances textuelles et linguistiques. 	Attentes : <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger dans une langue de qualité des textes variés. • Recourir à divers procédés d'écriture. • Organiser son texte en recourant à des justifications et à des argumentations pertinentes. • Réviser, améliorer et corriger ses textes en respectant la syntaxe, la ponctuation, la conjugaison et l'orthographe.

Gouvernement du Québec (2009).

Ces compétences et leurs composantes doivent être considérées dans la conception des activités d'apprentissage de tous les professeurs. D'abord, en lecture et en écriture, les élèves doivent réfléchir à leurs pratiques afin de se doter de stratégies appropriées et de faire le bilan de leurs acquis, de leurs progrès et de leurs points à améliorer. Cette composante est absente du devis ministériel collégial, mais constitue une avenue intéressante dans l'élaboration d'activités d'apprentissage. Elle rappelle d'ailleurs l'importance de faire appel aux connaissances antérieures. Le tableau synthèse des notions et des concepts qui composent le Programme de formation de l'école québécoise pour le deuxième cycle du secondaire²³ est également intéressant, car il résume les

²³ Ce dernier, qui fait plusieurs pages, est disponible sur le site Internet du gouvernement du Québec (2009) à l'adresse suivante : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconde2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf.

connaissances antérieures des étudiants qui arrivent au collège. Le Programme de formation de l'école québécoise – Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement²⁴, quant à lui, présente les connaissances que doivent acquérir et utiliser les étudiants chaque année de leur secondaire. Il offre donc un panorama plus général, puisqu'il englobe les cinq niveaux secondaires. Enfin, les éléments constitutifs du devis ministériel (2016) semblent en continuité avec les composantes et les attentes du tableau précédent tout en proposant une progression.

Une recherche dirigée par Chartrand (2012) dévoile le revers de la médaille : celui de la perception des enseignants de français au secondaire. Selon l'enquête composée d'un échantillon représentatif de 801 enseignants, la plupart d'entre eux jugent que leurs élèves n'écrivent pas convenablement (Chartrand, 2012). De plus, environ la moitié estiment insuffisantes les compétences relatives à l'écriture lorsque leurs élèves terminent leurs études secondaires (Chartrand, 2012). Cette observation est tout à fait cohérente avec les constats retenus dans le premier chapitre portant sur la problématique.

2.3.2 Les difficultés des étudiants en français

Se pencher sur les rapports des étudiants aux savoirs enseignés, c'est également analyser leurs difficultés. La maîtrise du français est un élément qui cause bien des maux aux étudiants. Effectivement, certains professeurs de français au collégial affirment que la maîtrise du français est la principale difficulté vécue dans leurs groupes (Caron-Bouchard et coll., 2014; Falardeau et Grégoire, 2005; Roberge, 2011). Le cadre restreint d'un essai ne permet pas d'effectuer un rapport de recherche exhaustif et précis des principales difficultés en français des étudiants au collège. Il est possible de se référer au tableau présentant les résultats de l'épreuve unique en français en cinquième secondaire qui montre que 78,6 % des étudiants du secteur public québécois ont réussi leur épreuve écrite en 2015-2016 (Gouvernement du Québec, 2017). De plus, selon les témoignages de

²⁴ Ce programme est aussi disponible sur le site Internet du gouvernement du Québec (2011) à l'adresse suivante : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/progrApprSec_FL_E_fr.pdf.

professeurs de français du réseau collégial et selon les chiffres de l'EUF²⁵, la maîtrise du français constitue une importante difficulté chez certains étudiants. Ceux-ci, qui apprennent le français depuis le primaire et qui tentent d'en maîtriser les règles, arrivent dans leurs cours collégiaux avec un bagage de savoirs parfois maîtrisés, parfois mal acquis.

2.4 Le matériel didactique

Les rapports des étudiants aux savoirs enseignés doivent être considérés dans le choix du matériel didactique du cours Écriture et littérature (601-101-MQ). Les étudiants arrivent au collégial en possédant certaines notions sur le français et en connaissant certains des outils de correction qui y sont liés. Le constructivisme et la didactique préconisent des méthodes qui rendent les étudiants actifs dans leur apprentissage : les étudiants doivent donc construire eux-mêmes leurs savoirs.

Trois types d'ouvrage composent généralement le matériel didactique du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) : des ouvrages de référence relatifs au français comme des dictionnaires, des guides de conjugaison et des guides grammaticaux; des œuvres littéraires; et des anthologies littéraires, des guides littéraires ou des guides d'apprentissage.

Afin d'étudier plus attentivement chacun de ces types d'ouvrage, nous avons conçu trois tableaux qui dressent des listes non exhaustives. Cette étude permet d'avoir un regard réflexif sur le matériel obligatoire du cours et sur le matériel qui accompagne certaines leçons. Ainsi, il est possible de s'assurer de choisir des ouvrages qui sont appropriés aux besoins des étudiants du cours Écriture et littérature. De plus, cette étude fait ressortir la quasi-absence de contenu relatif au français dans les œuvres littéraires, les guides littéraires et les anthologies littéraires conçus spécialement pour les cours du collège. Cette étape nous a donc été utile dans l'élaboration de nos activités d'apprentissage, puisqu'elles nécessitent du matériel didactique précis et adapté.

²⁵ Voir le chapitre sur la problématique de la recherche.

2.4.1 Les ouvrages de référence relatifs au français

Les ouvrages de référence sont connus par les étudiants depuis longtemps : le *Bescherelle Conjugaison*, le dictionnaire des synonymes et antonymes ainsi que *Le Petit Larousse illustré*, *Le Petit Larousse*, le *Multidictionnaire de la langue française* puis *Le Petit Robert* ont graduellement peuplé leur univers scolaire. Mais savent-ils s’y référer efficacement? Connaissent-ils l’existence des guides grammaticaux tels que *l’Express grammatical* ou la *Boite à outils*? Lorsqu’ils s’y réfèrent, retiennent-ils l’information au-delà de l’immédiat? Ces questions méritent d’être posées, puisque ce type de matériel didactique est complémentaire et essentiel à l’enseignement et à l’apprentissage des compétences en littérature et en français. Bien au-delà du cadre scolaire, ces références seront utiles aux étudiants toute leur vie. Chacun des ouvrages énumérés précédemment possède ses propres caractéristiques. Il est important que les professeurs connaissent ces caractéristiques afin qu’ils puissent expliquer ce qui distingue, par exemple, le *Multidictionnaire* du *Petit Robert* et afin qu’ils puissent orienter leurs étudiants vers l’ouvrage susceptible de répondre à leurs questions. Le tableau 4 présente ces ouvrages de manière succincte.

Tableau 4
Les ouvrages de référence relatifs au français et leurs caractéristiques

Ouvrage	Caractéristique
<i>Le Petit Larousse illustré</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Images permettant la visualisation des mots. • Définitions élémentaires, mais pertinentes. • Souvent utilisé au primaire.
<i>Le Petit Larousse</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Définitions plus nombreuses que sa forme illustrée, mais moins étoffées que <i>Le Petit Robert</i>. • Souvent utilisé au secondaire.
<i>Multidictionnaire de la langue française</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explication des principales difficultés grammaticales et orthographiques. • Nombreux tableaux. • Attention particulière à la nouvelle grammaire et à la nouvelle orthographe, ainsi qu'aux difficultés reliées au bon usage de la langue. • Québécoismes conformes au bon usage. • Approprié à tous les niveaux scolaires.
<i>Le Petit Robert</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Usage des mots complet et clair. • Définitions nombreuses avec synonymes. • Souvent utilisé au collégial et à l'université, mais n'appartenant pas à un domaine scientifique spécialisé.
<i>Bescherelle Conjugaison</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rappel des règles de conjugaison et d'accord des verbes. • Tableaux présentant la conjugaison des verbes.
Antidote	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctions complémentaires en un outil informatique : dictionnaires, guides et correcteur. • Définitions concises accompagnées de nombreux exemples et de plusieurs locutions avec leur bon usage. • Attention particulière à la nouvelle grammaire et à la nouvelle orthographe. • Emploi rapide grâce à sa forme informatique. • Mots provenant de domaines pointus et scientifiques souvent absents.

Dictionnaire des synonymes et des antonymes	<ul style="list-style-type: none"> • Énumération des synonymes et des antonymes reliés au mot cherché.
<i>Express grammatical</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Notions jugées essentielles et axées sur les besoins des étudiants au collégial. • Absence de notions grammaticales jugées trop savantes. • Exemples nombreux. • Attention particulière à la nouvelle grammaire. • Accompagné d'un cahier d'exercices. • Créé pour les étudiants du collégial.
<i>Boite à outils</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Notions jugées essentielles et axées sur les besoins des étudiants au collégial. • Absence de notions grammaticales jugées trop savantes. • Exemples nombreux. • Attention particulière à la nouvelle grammaire. • Accompagnée d'un cahier d'exercices. • Section sur la rédaction de textes de niveau collégial. • Créée pour les étudiants du collégial.

2.4.2 *Les œuvres littéraires*

Les œuvres complètes, généralement au nombre de deux par cours et faisant partie du corpus littéraire choisi par le professeur à partir des prescriptions ministérielles, peuvent appartenir à une collection ou à une maison d'édition différente. Les œuvres littéraires peuvent ainsi avoir été publiées par les grandes maisons d'édition françaises ou québécoises vendues en librairie ou par des maisons d'édition ayant entre autres développé des produits conçus pour les établissements scolaires. C'est le cas notamment des maisons d'édition québécoises CEC et Beauchemin qui offrent des collections où, en plus de trouver le texte original d'un auteur, il y a un supplément pédagogique composé d'exercices, de leur corrigé, d'une biographie de l'auteur ainsi que d'un dossier sur l'époque, le courant littéraire et le genre littéraire. De plus en plus, ces collections ajoutent du matériel accessible en ligne grâce à des plateformes interactives. Le tableau 5 dresse une liste de quelques maisons d'édition susceptibles de publier des œuvres mises au programme d'un cours de littérature au collège. Cette liste permet d'avoir un regard réflexif sur les maisons d'édition proposant des œuvres littéraires liées aux cours de français du collège et de faire un choix éclairé. Veut-on une œuvre accompagnée d'exercices et d'un corrigé? Veut-on une plateforme interactive en ligne? Veut-on préparer soi-même les exercices et le complément pédagogique, donc proposer une édition « non pédagogique »? Quels avantages et quels inconvénients y a-t-il à choisir telle collection?

Tableau 5
Les maisons d'édition et leurs caractéristiques

Maison d'édition	Collection	Matériel pédagogique	Notion littéraire	Notion relative à la langue
Beauchemin	Parcours d'une œuvre	<ul style="list-style-type: none"> Exercices sur la compréhension de lecture, les procédés d'écriture et la rédaction et corrigés. Notes de bas de page dans le texte original afin d'aider à la compréhension de l'œuvre. Plateforme interactive sur le Web. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau chronologique. Présentation de l'œuvre, du courant littéraire, du genre littéraire, de l'époque et de l'auteur. 	Aucune
CEC	Grands Textes	<ul style="list-style-type: none"> Conception du matériel pédagogique et didactique par un professeur au collégial. Sections conçues afin de faciliter la création de liens entre les notions, les exercices et l'œuvre. Exercices sur la compréhension de lecture, les procédés d'écriture et la rédaction et corrigés. Notes de bas de page dans le texte original afin d'aider à la compréhension de l'œuvre. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau chronologique. Présentation de l'œuvre, du courant littéraire, du genre littéraire, de l'époque et de l'auteur. Glossaire. 	Aucune
Albin Michel	Le Livre de Poche	Aucun	Aucune	Aucune
Leméac	Aucune	Aucun	Aucune	Aucune
Gallimard	Folio	Aucun	Aucune	Aucune
	Folio théâtre	<ul style="list-style-type: none"> Étude de l'œuvre. 	Aucune	Aucune
Pocket	Classiques	Aucun	Aucune	Aucune

2.4.3 *Les anthologies et les guides littéraires*

Les anthologies et les guides littéraires qui s'adressent aux étudiants du collégial sont aussi composés d'exercices, de solutionnaires et, parfois, d'une plateforme Web. Les anthologies, recueils de textes littéraires choisis, ont comme avantage de réunir dans un même ouvrage ce qui est considéré comme les classiques et les incontournables de la littérature et, donc, d'offrir un panorama littéraire riche et diversifié aux étudiants du collégial. La plupart des anthologies littéraires s'adressant au niveau collégial sont divisées en plusieurs tomes selon qu'il s'agit de littérature française ou québécoise et de textes écrits avant le romantisme ou après.

Les guides littéraires se servent des classiques de la littérature afin de fournir des exemples relatifs aux compétences des cours obligatoires de littérature. Par exemple, afin d'illustrer ce qu'est une métaphore, l'auteur d'un guide littéraire peut citer un très court extrait d'une œuvre de Victor Hugo. Les guides littéraires présentent donc, eux aussi, plusieurs œuvres littéraires d'importance, mais de manière plus succincte. Ceci s'explique par la nature de leur contenu qui est axé vers les notions littéraires telles que les procédés d'écriture et la rédaction. Au tableau 6, nous avons relevé les caractéristiques des principaux guides et anthologies conçus pour les étudiants du collège.

Si le référentiel auquel le professeur doit recourir le permet, ce dernier peut décider de ne mettre aucune anthologie ou aucun guide littéraire au programme. Il peut donc décider de créer lui-même son guide d'apprentissage, qui regrouperait des notions similaires à celles généralement présentes dans les anthologies et les guides. Il se réserve ainsi le choix des extraits et des notions qu'il juge essentiels pour la réussite de ses étudiants. Il peut également y insérer ses propres exercices.

Tableau 6
Les anthologies et les guides littéraires, ainsi que leurs caractéristiques.

Titre	Maison d'édition	Matériel pédagogique inclus	Notion littéraire	Notion relative à la langue
<i>Anthologie de la littérature</i>	ERPI	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme Web avec davantage d'exercices. • Conception par un professeur du collégial. • Questions concernant la rédaction uniquement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisions selon la théorie, les thèmes, les écrivains et les textes d'un courant littéraire. • Notions très concises. • Petit guide méthodologique. 	Aucune
<i>Anthologie de la littérature d'expression française</i>	CEC	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme Web avec davantage d'exercices. • Conception par un professeur du collégial. • Plusieurs questions de compréhension de lecture pour chaque texte accompagnées de sujets de rédaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisions selon les époques, puis les courants littéraires et, ensuite, les genres littéraires avec les écrivains importants et leurs textes marquants. • Notions sur les procédés d'écriture. • Guide méthodologique complet. • Nombreux tableaux de synthèse. 	Section sur la révision et l'autocorrection.
<i>Anthologie littéraire</i>	Beauchemin	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme Web avec davantage d'exercices. • Conception par un professeur du collégial. • Plusieurs questions de compréhension de lecture pour chaque texte accompagnées de sujets de rédaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisions selon les époques, puis les courants littéraires et, ensuite, les genres littéraires avec les écrivains importants et leurs textes marquants. • Notions sur les procédés d'écriture. • Guide méthodologique complet. • Nombreux tableaux de synthèse. 	Aucune

<i>L'Abrégé</i>	CEC	-	<ul style="list-style-type: none"> • Glossaire. • Division selon les procédés d'écriture, les genres littéraires, les courants littéraires et l'analyse littéraire. • Conception par un professeur du collégial. 	Section sur la révision et l'autocorrection.
<i>Guide des procédés d'écriture</i>	ERPI	-	<ul style="list-style-type: none"> • Division selon les types de procédés d'écriture et les genres littéraires. • Stratégie de repérage et d'analyse et approfondissement de l'effet pour chaque procédé. 	Aucune
<i>Guide littéraire</i>	Beauchemin	<ul style="list-style-type: none"> • Plateforme Web avec des exercices et leur corrigé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guide méthodologique complet concernant l'analyse littéraire, la dissertation explicative et la dissertation critique. • Division selon les procédés d'écriture, les genres littéraires et les courants littéraires. • Approfondissement de l'effet pour chaque procédé. 	Aide-mémoire très court quant à la langue.

2.5 La conclusion partielle

Bref, la didactique préconise une réflexion quant aux savoirs disciplinaires, aux savoirs à enseigner, aux rapports des étudiants avec ces savoirs, au matériel didactique et aux stratégies d'enseignement. Une telle réflexion exige donc de remettre en question plusieurs gestes et choix qui, à priori, semblent être pertinents et efficaces, mais qui n'ont pas nécessairement de fondements théoriques. Après cette réflexion, des recherches doivent être faites, par exemple afin de s'informer sur l'origine des difficultés des étudiants ou afin d'inventorier et de choisir adéquatement le matériel didactique. Ce processus permet d'optimiser les pratiques d'enseignement et, ultimement, de mieux aider les étudiants dans leur réussite.

3. LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT ET LES OUTILS D'APPRENTISSAGE RELATIFS AU CONSTRUCTIVISME OU À LA DIDACTIQUE

Si les rapports des étudiants aux savoirs enseignés doivent être pris en compte dans l'élaboration du matériel didactique, il en est de même pour la conception de modèles d'enseignement et d'outils d'apprentissage. Il importe également de créer des situations didactiques, c'est-à-dire des activités dans lesquelles les étudiants mobilisent et construisent des savoirs. Les modèles et les outils présentés ci-dessous touchent également le constructivisme et leur description permet de créer un pont entre les deux piliers théoriques de notre essai. Ils ont d'ailleurs été utiles à la conception de nos activités d'apprentissage.

3.1 Les modèles d'enseignement

Les modèles, ou stratégies, d'enseignement que nous présenterons sont axés vers l'apprentissage actif que Normand (2017) résume ainsi :

Les expressions *apprentissage actif* et *pédagogie active*²⁶ se définissent en opposition aux stratégies pédagogiques dites « passives » ou « traditionnelles », comme l'enseignement magistral. On confond souvent

²⁶ Ces expressions ont été mises en italique par l'auteur de l'article, tout comme les termes entre guillemets.

l'apprentissage actif avec la classe inversée, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet ou la pédagogie de la découverte. L'apprentissage actif a en fait une portée plus large : il désigne une grande variété de méthodes pédagogiques qui ont comme point commun d'engager les étudiants dans une tâche et de les faire réfléchir sur ce qu'ils font (p. 5).

Précédemment, il a été expliqué que le constructivisme et la didactique recommandent de rendre les apprentissages plus durables et profonds chez les étudiants : il en est de même avec les méthodes dites actives. Normand (2017) énumère d'ailleurs plusieurs recherches qui ont démontré l'efficacité de l'apprentissage actif et qui ont aussi mis en lumière les écueils à éviter lorsqu'on intègre ce type d'apprentissage à la pratique.

3.1.1 L'apprentissage par problèmes

L'apprentissage par problèmes, ou la résolution de problèmes, « est une approche basée sur la participation des étudiants » (Ménard, 2014, p. 82). Parmi les caractéristiques qui font d'une activité une résolution de problèmes, il y a la collaboration entre les étudiants, la recherche d'informations, l'analyse de ce qui a été appris afin de consolider les connaissances construites et l'autoévaluation ou l'évaluation par les pairs (Ménard, 2014). Ce modèle d'enseignement rejoint en tout point le constructivisme, car il favorise le transfert des apprentissages et la collaboration entre les étudiants et permet de développer la pensée critique et l'autonomie (Ménard, 2014). Selon Barbeau et coll. (1997), « l'utilisation de la résolution de problèmes est la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 149). Si l'apprentissage par problèmes est autant salué par les experts, c'est qu'il favorise grandement l'intégration et le transfert des connaissances et qu'il peut également devenir une source de motivation chez les étudiants (Barbeau et coll., 1997; Tardif, 1992).

3.1.2 L'exposé interactif

L'exposé magistral est souvent vu comme faisant « inévitablement » partie des heures de cours en classe. Or, il est possible de revoir la façon de présenter les exposés en classe en les rendant interactifs. C'est ce que propose Langevin (2014) afin de

s'approcher toujours davantage du paradigme constructiviste. À la différence de l'exposé magistral où le professeur est davantage centré sur son propre savoir qu'il souhaite transmettre à ses étudiants, « l'exposé interactif vise avant tout à établir un lien entre ce qu'il désire transmettre à ses étudiants, ce que ces derniers savent déjà et l'apprentissage des nouvelles notions » (Langevin, 2014, p. 58). Concrètement, un professeur adoptant un exposé interactif pose des questions aux étudiants, fait des pauses pour mesurer l'intégration des notions et respecte ainsi les capacités d'attention (20 à 30 minutes) et de rétention du cerveau (7 à 10 nouveaux éléments). L'exposé interactif est également efficace, puisque le cerveau humain consolide difficilement les nouveaux apprentissages uniquement par la lecture et l'écoute : l'interaction et l'action deviennent ainsi une façon de développer de nouveaux apprentissages. L'exposé interactif modifie le climat de classe. Être un groupe nombreux en classe peut être nuisible lors d'un exposé magistral, mais ça peut devenir un bel atout lorsque l'exposé devient interactif. Par exemple, les étudiants distraits ou qui discutent entre eux alors que le professeur parle peuvent déranger ceux qui souhaitent suivre le discours du professeur. Le contexte de groupe devient positif, lorsque le professeur interagit avec les étudiants : il les incite à discuter entre eux et dirige les discussions. En verbalisant les apprentissages qu'ils possèdent déjà et qu'ils sont en train d'acquérir, les étudiants les retiennent bien davantage et ont plus de chance de les enregistrer dans leur mémoire à long terme (Langevin, 2014).

3.2 Les outils d'apprentissage

Les outils d'apprentissage sont le support des activités d'apprentissage et la forme qu'elles prennent. Concrètement, les outils d'apprentissage touchent les tâches que les étudiants réaliseront afin d'acquérir des compétences et de maîtriser des connaissances. Comme notre objectif est de créer des activités d'apprentissage, il est nécessaire de nous attarder sur ce point. Nous avons intégré un outil de correction dans ce volet, puisque la correction peut également devenir un outil d'apprentissage (Astolfi, 2015; Leroux, 2014). Les étudiants apprennent de leurs erreurs, donc la correction apportée par leurs professeurs devient une activité d'apprentissage s'ils doivent eux-mêmes s'y attarder une fois leur copie, formative ou sommative, corrigée entre leurs mains.

3.2.1 *L'usage didactique des technologies de l'information et de la communication (TIC)*

Les TIC sont un ensemble de technologies relatives à l'information et à la communication transmises par support numérique. Elles touchent donc les logiciels, les cédéroms et les sites Internet qui transmettent du contenu, ainsi que les tablettes, les cellulaires et les ordinateurs qui sont des objets technologiques. Très présentes dans notre société, les TIC sont maintenant de plus en plus intégrées dans les écoles primaires, secondaires, collégiales et universitaires. De plus, plusieurs recherches se penchent entre autres sur leur efficacité. Poellhuber et Fournier St-Laurent (2014), qui ont répertorié plusieurs études à ce sujet, affirment que les « TIC peuvent avoir des effets positifs sur la motivation et l'apprentissage, à condition de les utiliser dans le cadre d'une pédagogie rigoureuse » (p. 159). Quant à Karsenti (2015b), il reconnaît le potentiel cognitif attribué aux TIC et il affirme qu'elles peuvent aider à exercer et à développer certaines démarches cognitives relatives à l'apprentissage de l'écrit.

À la lumière de ces informations et afin de refléter la réalité d'aujourd'hui, où la communication écrite au moyen d'appareils électroniques côtoie de plus en plus l'écriture manuscrite, il semble pertinent de réaliser quelques activités d'apprentissage en format électronique, par exemple sur un logiciel de traitement de textes. Selon Poellhuber et Fournier St-Laurent (2014), ce type d'emploi des TIC appartient au domaine de la création, car les étudiants doivent créer et concevoir des textes à partir des TIC. L'emploi d'un tel logiciel est également une occasion d'amener les étudiants à maîtriser un autre outil de correction : Antidote²⁷. L'intégration de quelques activités d'apprentissage TIC répond également aux principales solutions proposées par Karsenti (2011) afin d'améliorer la compétence à écrire. Karsenti (2011) conseille aux professeurs :

- a) de créer plus d'activités où les étudiants rédigent à l'ordinateur pour améliorer leur compétence à écrire²⁸;
- b) de les accompagner et de les encadrer lors de ces activités;

²⁷ Antidote est un logiciel d'aide à la rédaction qui a trois fonctions : correcteur, dictionnaires et guides.

²⁸ Selon Karsenti (2011), leur motivation « pour les tâches d'écriture à l'ordinateur montre notamment qu'ils sont enclins à écrire plus souvent, à écrire plus longtemps, et à apprécier cette activité faite à l'ordinateur, ce qui est susceptible d'améliorer leur compétence à écrire » (p. 15).

- c) de les former à l'usage des outils de correction électroniques;
- d) de les motiver, par l'usage des technologies, à apprendre le français.

Malgré l'importance d'intégrer des TIC, il ne faut pas oublier que des activités d'apprentissage réalisées de façon manuscrite répondent à la réalité, car c'est un moyen d'écrire encore indispensable et car il est souvent difficile de garantir l'accès au matériel informatique à des groupes. De plus, l'EUF est rédigée de façon manuscrite, il faut donc y préparer les étudiants en les faisant écrire avec papier et crayon.

3.2.2 Les exercices

Des activités d'apprentissage peuvent prendre la forme d'exercices à compléter individuellement ou en équipe. La progression des apprentissages doit être au centre de l'élaboration d'exercices afin de favoriser le développement des savoirs chez les étudiants (Roegiers, 2000). Selon Masson (2016), la répétition est une activité nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu. Barriault (2016) précise qu'« [a]insi l'enseignant aurait avantage à morceler les contenus d'apprentissage et à miser sur la pratique afin que les connexions neuronales soient suffisamment fortifiées pour passer au prochain contenu » (p. 1). Par ailleurs, autant Hattie (s.d.) que Masson (2016) insistent sur l'importance de varier les exercices afin que les étudiants demeurent motivés et s'engagent dans leur apprentissage. Les exercices sont également un moyen de morceler les exposés.

3.2.3 La rétroaction multitype

Comme notre objectif est de concevoir et d'évaluer, par des pairs, des activités d'apprentissage, il faut aussi réfléchir à la manière d'offrir une rétroaction aux étudiants après qu'ils aient réalisé les activités d'apprentissage. Tardif (1992) rappelle que l'évaluation doit être fréquente : souvent formative et parfois sommative. Il est possible d'attribuer deux objectifs à la rétroaction de l'évaluation, soit d'évaluer pour faire apprendre (Leroux, 2014), soit évaluer ce que les étudiants ont appris (Bélair, 2014). Comment évaluer peut-il aider les étudiants à apprendre? Précédemment, nous avons vu

que l'erreur fait partie de l'apprentissage : c'est en faisant des erreurs et en tentant de les comprendre qu'on parvient à apprendre (Astolfi, 2015). En détectant leurs erreurs puis en les corrigeant, les étudiants ont la chance de s'ajuster, de s'améliorer. Encore faut-il espérer qu'ils apportent les corrections adéquates.

Dans le cours Écriture et littérature (601-101-MQ), les notions littéraires et la maîtrise du français sont deux éléments évalués. Les professeurs de ce cours doivent donc offrir des rétroactions pour ces deux éléments de compétence. La façon la plus connue de corriger le français est d'indiquer les erreurs de langue. Or, ceci démontre que le professeur maîtrise les règles du français et que l'étudiant ne les maîtrise pas toutes, mais en quoi est-ce utile pour ce dernier? Certes, il constate concrètement le nombre de fautes qu'il a commises, mais ceci ne l'aide pas vraiment à les comprendre et à s'améliorer. La correction devient utile uniquement si le professeur demande à l'étudiant de corriger les erreurs qu'il a indiquées, ce qui lui demandera de faire appel à ses connaissances antérieures ou de chercher dans les ouvrages de référence. Alors, l'étudiant s'engagera dans un processus d'apprentissage et la correction l'aidera concrètement à comprendre ses erreurs et à s'améliorer. Cette double correction (parce qu'il faut s'assurer que la correction de l'étudiant sera ensuite exacte) exige du temps. Malgré tout, Préfontaine (1998) suggère de faire davantage écrire les étudiants, par exemple en fragmentant la rédaction et en considérant que tout ce qui est vu en classe peut être un prétexte pour écrire. Préfontaine (1998) conseille aussi de ne pas systématiquement corriger l'ensemble de toutes les rédactions.

Les activités d'apprentissage où sont évaluées les notions littéraires peuvent prendre plusieurs formes : rédactions, questionnaires, exercices à long ou à court développement. Dans les rédactions et les exercices à long développement, des commentaires constructifs aideront les étudiants à comprendre leurs erreurs et leur offriront des pistes afin de les corriger. Des retours collectifs en classe sous forme d'échanges peuvent également constituer des avenues intéressantes.

Roberge (2009) et Bélec (2016) proposent chacune des options concernant la rétroaction. La recherche de Bélec (2016) sur la rétroaction multitype démontre que cette façon de corriger aide les étudiants à mieux comprendre les commentaires rétroactifs et à s'améliorer dans leurs travaux suivants. Combiner la rétroaction au stylo sur la copie ou sous forme de commentaires sur Word et la correction audio apparaît comme une façon de faire intéressante pour que les étudiants s'améliorent tant en littérature qu'en français. Selon Roberge (2009), « que la correction soit orale ou écrite, changer un paragraphe demande autant d'efforts, mais les commentaires oraux proposant des pistes plus détaillées et plus précises pour le faire » (p. 33) facilitent le travail des étudiants.

3.3 La conclusion partielle

Les méthodes d'enseignement et les outils d'apprentissage présentés sont le fruit de réflexions didactiques et constructivistes. Ils sont également fondés sur de nombreuses recherches qui démontrent leur efficacité. En intégrant ces méthodes et ces outils à la pratique enseignante, les probabilités que les apprentissages soient plus durables et profonds augmentent. Ces méthodes et ces outils ont été utiles à la conception des activités d'apprentissages évaluées par les pairs dans le cadre de cette recherche.

4. LA SYNTHÈSE PERSONNELLE ET LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les concepts concernant le constructivisme et la didactique nous ont permis de construire nos activités d'apprentissage et de dégager des objectifs plus spécifiques relativement à notre objectif général et à notre question de recherche.

Les gestes constructivistes proposés par St-Pierre et coll. (2014) ont été intégrés à l'intérieur même de chacun des plans de leçon dans lesquels se trouvent nos activités d'apprentissage. Lorsque nous nous interrogeons quant à l'efficacité d'une activité d'apprentissage, nous nous demandons si elle correspondait à l'un des sept gestes constructivistes²⁹. Si l'activité ne correspondait à aucun geste constructiviste, nous la

²⁹ Voir à la page 27.

retravaillions de manière à ce qu'elle en rejoigne un. Le niveau 1 devait, à nos yeux, être minimalement atteint et nous avons tenté d'atteindre le niveau 3 sans toujours y parvenir. En étudiant les types de connaissances présentés par Tardif (1992), nous avons porté une attention particulière à l'ordre dans lequel nous présentions les connaissances aux étudiants et à leur répartition à l'intérieur du cours.

Quant à la didactique, la fleur du questionnement didactique (Lapierre, 2009) nous a permis de nous questionner sur tous les choix entourant nos activités :

- le corpus, le guide d'apprentissage et de procédés d'écriture (le matériel didactique);
- le contenu littéraire à enseigner, mais également le contenu grammatical, orthographique et syntaxique (le contenu à enseigner et le rapport des étudiants aux savoirs enseignés).

En nous posant des questions concernant la didactique, nous croyons avoir réussi à créer des activités pertinentes selon le devis ministériel et les besoins des étudiants.

Plus précisément, nos objectifs spécifiques sont de faire évaluer les trois aspects suivants : la pertinence³⁰ des activités d'apprentissage relativement au respect de la didactique et du constructivisme, leur efficacité³¹ potentielle pour l'amélioration du français et leur faisabilité³² pour l'enseignement.

³⁰ La pertinence est le « [d]egré de lien significatif entre les résultats obtenus [...] et les objectifs poursuivis » (Legendre, 2005).

³¹ L'efficacité, c'est la « [l]a qualité de ce qui atteint ses buts et ses objectifs » (Legendre, 2005).

³² La faisabilité est le « [c]aractère de ce qui est réalisable, compte tenu des ressources humaines, matérielles, pédagogiques, techniques, etc. » (Legendre, 2005).

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LE TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche est basée sur l'activité d'innovation, puisqu'elle vise à transformer des pratiques au moyen de nouvelles activités d'apprentissage (Paillé, 2007). L'approche qualitative est adoptée, car l'évaluation des activités d'apprentissage par des professeurs est au centre de la recherche. Nous cherchons à avoir accès à ce qu'ils pensent de nos activités. Une posture épistémologique pragmatique et pratique guide cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). En effet, la recherche qualitative « poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires [car ils] peuvent déboucher sur des applications pratiques » (Savoie-Zajc, 2011, p.125). En créant des activités d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français et en les faisant évaluer par des pairs, nous effectuons, d'une certaine façon, une recherche avec et pour les pairs. D'une part, cette recherche peut avoir une répercussion sur les professeurs de ce cours qui peuvent décider de s'approprier ces activités d'apprentissage et de repenser leur pratique. D'autre part, l'objectif ultime de ces activités est que les étudiants d'Écriture et littérature (601-101-MQ) améliorent la maîtrise de leur français et réussissent ce cours.

Cette recherche répond donc à plusieurs caractéristiques relatives aux recherches qualitatives qu'évoquent Karsenti et Savoie-Zajc (2011) : un contact personnel avec des gens d'un milieu et une sensibilité accordée à leur point de vue; une analyse des données qui vise l'évaluation; et un rapport de recherche tourné vers une validation de processus.

2. LES PARTICIPANTS

La population, l'ensemble des personnes ayant des caractéristiques communes liées à notre recherche, est constituée de professeurs de français issus de collèges québécois.

La population cible, quant à elle, est celle dont nous cherchons à obtenir l'évaluation. Il s'agit de professeurs ayant donné au moins trois fois, dans les dernières années, le cours Écriture et littérature dans des collèges québécois. L'échantillon, soit les participants, compte quatre professeurs de français : 1) ayant enseigné au moins trois fois, dans les dernières années, le cours Écriture et littérature; 2) détenant une maîtrise en littérature, en enseignement ou dans un domaine connexe; et 3) travaillant dans un collège du Québec. Ce choix est intentionnel, puisque des critères ont été établis afin de faire une sélection (Savoie-Zajc, 2011). Un formulaire de consentement³³ a été rempli par les quatre participants. Un questionnaire sociologique a été rempli par chaque participant³⁴ et permet de dresser le portrait de chacun d'entre eux³⁵. Notre échantillon est composé de trois femmes et d'un homme³⁶ qui comptent entre 8 et 30 ans d'expérience en enseignement au collégial et qui ont donné entre 6 et 20 fois le cours Écriture et littérature. Tous possèdent un diplôme de premier cycle et un diplôme de deuxième cycle reliés à la littérature ou à l'enseignement du français. Un participant détient un doctorat alors qu'un second est en voie de l'obtenir. Les quatre participants affirment assister à des séminaires et à des congrès relatifs à leur emploi. Aucun participant ne travaille au centre collégial de Mont-Laurier, où nous travaillons, et deux participants enseignent dans le même collège. Aucun lien entre les participants et nous n'existait avant les rencontres prévues dans le cadre de cette recherche.

En somme, l'échantillon est non probabiliste et intentionnel étant donné que les participants ont été choisis « sur la base de critères précis » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 271). En d'autres mots, le choix de l'échantillon n'a pas pu être laissé au hasard. Les personnes sélectionnées devaient détenir des compétences particulières et elles devaient fournir des données pertinentes concernant l'enseignement du français et de la littérature au collégial et, plus spécifiquement, concernant les activités à évaluer. Souvent utilisé dans les recherches qualitatives dont le but est d'explorer ou de décrire un phénomène, un échantillon non probabiliste peut être de petite taille (Fortin et Gagnon, 2011).

³³ Voir l'annexe D à la page 100.

³⁴ Voir l'annexe B à la page 98.

³⁵ Voir l'annexe C à la page 99.

³⁶ Le masculin sera utilisé pour les représenter, par souci d'anonymat.

L'important n'est donc pas la taille de l'échantillon, mais plutôt la qualité et la quantité d'informations émises par les participants. Étant donné qu'il faut comprendre un phénomène au moyen de la pensée de chaque participant, les méthodes de collecte de données qualitatives exigent par la suite une analyse détaillée de chaque réponse, ce qui requiert beaucoup d'attention et de temps (Fortin et Gagnon, 2011). Les entrevues semidirigées que nous avons effectuées, leur retranscription, puis leur analyse n'y font pas exception. Il aurait été vain d'augmenter le nombre de participants, puisque nous n'aurions pas pu traiter et analyser toutes leurs réponses qui auraient alors été trop nombreuses. Même s'il est plutôt difficile de généraliser les résultats des recherches qualitatives, ces dernières demeurent tout de même pertinentes, car elles recueillent de l'information nouvelle et l'étudient en profondeur (Miles et Huberman, 1991).

3. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de collecter les données, des entrevues semidirigées ont été planifiées avec les quatre participants. L'entrevue semidirigée réunit deux personnes : l'intervieweur qui récolte l'information et le participant qui la lui transmet. L'entrevue semidirigée, qui ressemble à une conversation, garantit une certaine constance tout en laissant une flexibilité à l'intervieweur (Savoie-Zajc, 2011). Elle se distingue de l'entrevue dirigée qui est structurée et contrôlée et où tout y est déterminé d'avance : la nature, la formulation et l'ordre des questions. En fait, l'entrevue dirigée est en quelque sorte un questionnaire où les questions sont posées oralement. Toutefois, lors d'une entrevue semidirigée, même si les questions sont prévues, il est possible que d'autres s'ajoutent à la suite des réponses recueillies. L'intérêt mutuel de l'intervieweur et du participant pour le sujet traité enrichit continuellement l'entretien et peut faire naître de nouvelles questions chez l'intervieweur qui peut se permettre de les adresser au participant (Deslauriers, 1991).

Les entrevues semidirigées comportent toutefois quelques limites. Par conséquent, il faut s'assurer que la relation entre les deux personnes soit harmonieuse; que l'interprétation des propos des participants soit fidèle à ce qu'ils souhaitent émettre; que le dialogue soit véritable et qu'aucun sujet tabou ne bloque l'échange; et que les

participants soient honnêtes dans leurs réponses (Savoie-Zajc, 2011). Il faut également éviter le biais de désirabilité sociale en expliquant aux participants : que l'intervieweur n'a aucune position d'autorité ou d'ascendant sur eux; qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses; et que tous les points de vue sont acceptés.

Afin d'accommoder les participants, une entrevue a eu lieu dans un local qui se trouvait dans le collège où le participant travaillait et trois entrevues se sont déroulées au domicile de chaque participant. Nous avons adopté une attitude d'ouverture et d'écoute à l'égard des commentaires de chacun d'entre eux. La retranscription des entrevues semidirigées a respecté fidèlement leurs propos. Les entretiens d'environ une heure par participant ont été enregistrés sur bande audio à partir d'un cellulaire et d'un ordinateur. Les deux outils d'enregistrement ont été utilisés simultanément afin de prévenir la perte de données et afin d'éviter des complications dues à un problème technique avec le cellulaire ou l'ordinateur. Chaque bande audio a été enregistrée dans des fichiers électroniques protégés par un mot de passe. Avant de rencontrer les participants, nous avons dressé une liste de thèmes inspirés de notre cadre de référence afin de formuler nos questions³⁷. Les questions plus générales ont donné le coup d'envoi aux entretiens qui se sont terminés par celles plus particulières. Chaque entrevue étant différente à cause de sa nature (semidirigée), des questions imprévues ont parfois été ajoutées et l'ordre n'a pas systématiquement été respecté.

4. LES MODALITÉS D'ANALYSE

Les données qualitatives provenant des enregistrements audios ont été transcrites par l'intervieweur sous forme de verbatim dans un document Word. Un tableau de codification des données a aussi été utilisé afin de faire ressortir les mots-clés et les thèmes qui ont émergé des réponses obtenues et afin de les analyser. Un cahier de codes a été établi afin de définir chaque mot-clé et chaque thème qui sont reliés à une abréviation³⁸ (Fortin et Gagnon, 2016). Comme le précisent Fortin et Gagnon (2016), « le

³⁷ Voir l'annexe F à la page 104.

³⁸ Voir l'annexe E à la page 102.

but de l'organisation des données qualitatives consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (p. 358). S'il est important de faire ressortir des mots-clés et des thèmes, c'est que « le but ultime de l'analyse qualitative est de découvrir des modèles au moyen de la formulation d'énoncés généraux tirés des données, grâce à la catégorisation et à l'analyse d'unités de signification » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 363). L'interprétation des résultats, elle, a été accomplie simultanément à l'analyse. Les résultats ont aussi été reliés aux concepts et aux théories abordés à l'intérieur du cadre de référence (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de respecter les critères de rigueur scientifique pour l'analyse qualitative des données, il faut s'assurer de la crédibilité de l'analyse, de sa transférabilité, de sa fiabilité et de sa confirmabilité.

La crédibilité, dans le cas de cette recherche, a pu être vérifiée grâce à la triangulation qui consiste à avoir plusieurs sources de données provenant, par exemple, de plusieurs méthodes de collecte de données. Ainsi, il est possible de tirer des conclusions. En effet, trois des quatre participants ont été interviewés et nous ont remis les copies des documents que nous leur avons donnés et qu'ils avaient annotés. Un participant ne nous a pas remis les documents annotés, mais il a tout de même été interviewé. Leurs réponses lors de l'entretien et leurs annotations inscrites directement sur les activités d'apprentissage nous ont permis d'effectuer une triangulation. Donc, pour trois participants, nous avons analysé et comparé leur entretien avec leurs annotations. Puisque les commentaires émis lors de l'entrevue et ceux inscrits sur les copies d'activités concordent pour les trois participants, la crédibilité de l'analyse de nos données est confirmée.

La transférabilité est assurée lorsqu'il est possible d'appliquer les conclusions de la recherche à d'autres contextes semblables. Les conclusions de notre recherche peuvent, dans une certaine mesure, être transférables. Effectivement, d'autres professeurs de français du réseau collégial, donnant le cours Écriture et littérature, peuvent penser que

nos conclusions s'appliquent aussi à leur situation. Après tout, nous pouvons nous imaginer que les réponses dites par les quatre professeurs interviewés ne seraient probablement pas tellement différentes de celles que diraient la plupart des professeurs de ce cours de français qui ont la même expérience. Toutefois, il nous est impossible de le prouver avec certitude.

La fiabilité est étroitement liée à la crédibilité et elle est certifiée lorsque « la répétition de l'étude avec les mêmes sujets dans des circonstances similaires produit des résultats constants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Cet autre critère de rigueur scientifique n'a pas été pris en compte dans cette recherche-ci, puisque l'ampleur et le temps du travail à accomplir pour l'atteindre sont trop importants dans le cadre de cet essai.

La confirmabilité, quant à elle, est assurée lorsque l'étude est objective et que les données sont interprétées de façon neutre. Afin de garantir ces deux éléments, un pair a procédé à leur vérification en écoutant les enregistrements audios et en lisant notre analyse des données.

Bref, la triangulation et la confirmabilité constituent les deux critères de rigueur scientifique qui ont été vérifiés et respectés dans cette recherche.

5. L'ANALYSE DES DONNÉES

À partir de notre tableau de codification des données³⁹, nous avons inséré les réponses des participants aux questions de l'entrevue dans deux colonnes. La première colonne regroupe les commentaires positifs, c'est-à-dire ceux qui soulignent la pertinence, l'efficacité ou la faisabilité de nos activités d'apprentissage. La deuxième colonne rapporte des éléments qui ont été jugés non pertinents, inefficaces ou infaisables. Afin que l'interprétation des résultats et nos conclusions soient les plus claires possible, nous avons divisé cette section selon les mots-clés et les thèmes présents dans notre cadre

³⁹ Voir l'annexe G à la page 107.

de référence et dans notre questionnaire d'entrevue semidirigée⁴⁰. Chaque section du tableau aborde donc les points positifs et les points à revoir. Les sept premiers points présentés au quatrième chapitre constituent les sept sections de notre tableau de codification des données.

6. LES LIMITES

Parmi les limites associées à l'entrevue semidirigée dans le cadre d'une recherche qualitative, il y a la qualité de l'échange. En effet, il doit y avoir un climat de confiance et de respect entre chaque participant et l'intervieweur afin que l'entrevue se déroule bien. Le langage en lui-même constitue une limite, puisqu'il laisse toujours place à l'interprétation et chaque individu peut avoir une perception différente d'une phrase ou d'un mot. Le désir de plaire et de rendre service à l'intervieweur constitue aussi une limite (Savoie-Zajc, 2011).

Aucune des limites présentées précédemment n'est apparue lors des entrevues semidirigées. Nous avons tout de même connu une limite : un participant n'a pas annoté les copies d'activités d'apprentissage. Celui-ci n'a pas complété cette partie donc nous n'avons pas pu trianguler ses réponses avec une seconde source de données. Nous avons néanmoins conservé les commentaires recueillis lors de l'entrevue, puisque ceux-ci sont pertinents.

7. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER

L'automne 2016 a constitué le point de départ de la réflexion sur le déroulement et l'échéancier de la recherche. Effectivement, les participants ont été rencontrés à l'automne 2017 : il fallait donc avoir réalisé les étapes préalables avant. Le mois d'avril 2018 représentait notre ligne d'arrivée : le dépôt de notre essai final. Le tableau 7 présente les différentes étapes que nous avons franchies et le moment de leur réalisation.

⁴⁰ Voir l'annexe F à la page 104.

Tableau 7
L'échéancier du projet de recherche

Échéancier	Étape
Octobre, novembre et décembre 2016	Lectures concernant la problématique.
Janvier, février et mars 2017	Lectures pour le cadre de référence.
Avril, mai et juin 2017	Rédaction des premiers chapitres.
Juillet, août, septembre et octobre 2017	Conception des activités d'apprentissage.
Novembre 2017	Entrevues avec les participants.
Décembre 2017	Retranscription des entrevues.
Janvier et février 2018	Analyse et interprétation des données.
Mars et avril 2018	Fin de la rédaction et dépôt de l'essai.

8. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le tableau du *Belmont report* (Hobeila, 2011) permet de valider l'éthique de cette recherche. Trois principes doivent être au centre des préoccupations éthiques : le respect de la personne, la bienfaisance et la justice.

Afin d'appliquer le premier principe, le respect de la personne, il faut obtenir le consentement volontaire des participants et il faut les informer adéquatement au sujet de la recherche. À cette fin, rappelons qu'un formulaire de consentement⁴¹ a été rempli par les participants. Nous y avons précisé que leur participation était volontaire et qu'aucune mesure incitative n'était mise en place dans le but d'orienter leur décision. Nous leur avons aussi expliqué qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment.

Pour respecter le principe de bienfaisance et pour éviter des torts aux participants, les risques et les avantages qu'ils encourent doivent être évalués. Nous avons jugé que les participants à notre recherche ne couraient aucun risque. La confidentialité et l'anonymat ont été préservés, évitant tout risque d'identification et de jugement. Les initiales ont remplacé le nom des participants, les données électroniques ont été protégées par des mots de passe et les données papier ont été conservées sous clé.

⁴¹ Voir l'annexe D à la page 100.

La justice, troisième principe du *Belmont Report*, est respectée lorsque « la procédure de recrutement est juste et raisonnée » (Hobeila, 2011, p. 42) et qu'elle profite à la population ciblée. Dans le cadre de notre recherche, le processus de sélection s'explique par la teneur de la recherche et respecte les caractéristiques d'un échantillonnage non probabiliste et intentionnel. De plus, cette recherche peut être bénéfique à d'autres populations après l'expérimentation, puisque d'autres professeurs pourraient décider d'utiliser nos activités d'apprentissage dans leurs cours.

Bref, la recherche qualitative est le type de recherche qui correspond le mieux aux visées pragmatiques et pratiques de notre recherche. En interviewant un nombre restreint de participants et en ramassant les copies contenant leurs annotations, nous avons recueilli puis analysé leurs commentaires quant aux activités d'apprentissage créées et nous avons ainsi validé notre question de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir retranscrit dans des verbatims les entrevues semidirigées, nous avons créé un cahier de codes⁴² et un tableau de codification des données⁴³ divisé en sept sections. Chacune d'entre elles correspond à un thème abordé dans notre cadre de référence et se trouve dans le questionnaire d'entrevue. Chaque section contient une ligne pour chaque participant. Deux colonnes divisent le tableau : 1) pour les commentaires positifs soulignant la pertinence, l'efficacité et la faisabilité des activités; 2) pour les commentaires soulignant les difficultés envisagées.

Les sept blocs suivants reprennent nos thèmes, soit les sections de notre tableau de codification des données, et visent à présenter notre interprétation des résultats. Rappelons que les quatre participants se prononcent quant à la pertinence, à l'efficacité et à la faisabilité de nos activités d'apprentissage. Celles-ci intègrent des notions littéraires et grammaticales et visent l'amélioration de la maîtrise du français chez les étudiants du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) au collégial. Elles sont conçues selon les principes de la didactique et elles sont fondées sur une conception constructiviste de l'apprentissage. Nos activités d'apprentissage ne sont pas toutes incluses dans la section des annexes⁴⁴, car elles sont très volumineuses. Il suffit de communiquer avec nous⁴⁵ pour toutes les obtenir. Les activités des troisième, quatrième, cinquième, sixième et septième cours sont en annexe afin d'offrir un aperçu. Pour permettre une vision globale de nos activités et de notre planification, nous avons inclus le tableau 8 qui présente notre échéancier basé sur 15 semaines, soit 30 cours.

⁴² Voir l'annexe E à la page 102.

⁴³ Voir l'annexe G à la page 107.

⁴⁴ Voir l'annexe H à la page 158.

⁴⁵ Écrivez-nous à l'adresse courriel : Veronie.Whear@USherbrooke.ca

Tableau 8
Échéancier⁴⁶ pour une session du cours Écriture et littérature (601-101-MQ)

Cours	Contenu	Durée	Devoir (à faire pour le cours suivant)
Cours 1	- Présentation du plan de cours et de l'échéancier.	40 min	- Acheter les œuvres et le guide d'apprentissage.
	- Courte présentation des œuvres au programme.	10 min	- Écouter l'album <i>3^e Temps</i> de Grand Corps Malade (GCM).
	- Présentation du guide grammatical personnalisé (GGP) et des ouvrages de référence.	20 min	- Lire « Le Déserteur » (p. 44-45) et l'extrait de <i>Roméo et Juliette</i> (p. 34-35).
	- Appel aux connaissances antérieures sur les classes de mots et explication du devoir.	30 min	- Créer la section sur les classes de mots.
Cours 2	- Lecture et discussion autour de textes.	45 min	- Compléter les schémas <i>Poésie</i> (p. 50).
	- Appel aux connaissances antérieures sur la poésie.	15 min	- Lire « L'Albatros » (p. 36).
	- Poésie et slam : exposé interactif et exercice sur les rimes et les phonèmes.	40 min	- Apporter un appareil électronique (cellulaire, tablette, etc.) - Enrichir la section sur les classes de mots.
Cours 3	- Suite sur la poésie et le slam.	20 min	- Compléter les schémas <i>Poésie</i> (p. 50).
	- Procédés : exposé interactif.	40 min	- Lire tous les autres poèmes du guide.
	- 6 procédés : exercice incluant les classes de mots.	40 min	- Enrichir la section sur les classes de mots.
Cours 4	- Remise des schémas <i>Poésie</i> et de la section sur les classes de mots.	-	- Créer la section sur l'accord du verbe.
	- Appel aux connaissances antérieures sur l'accord du verbe et explication du devoir.	15 min	
	- 3 procédés : exercice incluant l'accord du verbe.	85 min	
Cours 5	- 3 procédés : exercice incluant l'accord du verbe.	50 min	- Compléter le schéma <i>Postmodernité</i> (p. 51).
	- Postmodernité : exposé interactif, extraits vidéos et discussion.	50 min	- Enrichir la section sur l'accord du verbe.

⁴⁶ Les notes de bas de page dans le tableau permettent aux participants de la recherche de comprendre certains choix pédagogiques, certaines méthodes d'enseignement et l'organisation des cours et des devoirs.

Cours 6	<ul style="list-style-type: none"> - Remise du schéma <i>Postmodernité</i>. - 3 procédés : exercice incluant l'accord du verbe. - Initiation à Antidote. - Notions sur l'introduction. 	<ul style="list-style-type: none"> - 40 min - 30 min - 30 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir la section sur l'accord du verbe.
Cours 7	<ul style="list-style-type: none"> - Remise de la section sur l'accord du verbe. - Procédés (15). - Appel aux connaissances antérieures sur le participe passé seul (PPS) et le participe passé avec être (PPE) et explication du devoir. - Recherche en labo. d'info. sur GCM et rédaction d'une intro. à l'ordinateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 min - 15 min - 75 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter les schémas <i>Procédés stylistiques</i> (p. 52-60). - Étudier pour l'examen du cours 11. - Créer la section sur les PPS et les PPE.
Cours 8	<ul style="list-style-type: none"> - Remise des schémas <i>Procédés stylistiques</i>. - Procédés (15). - Notions sur l'analyse littéraire. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 min - 90 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour l'examen du cours 11. - Enrichir la section sur les PPS et les PPE.
Cours 9	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés (15). - Analyse littéraire : exercice incluant la correction. 	<ul style="list-style-type: none"> - 10 min - 90 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour l'examen du cours 11. - Enrichir la section sur les PPS et les PPE.
Cours 10	<ul style="list-style-type: none"> - Remise de la section sur les PPS et les PPE. - Appel aux connaissances antérieures sur le participe passé avec avoir (PPA) et explication du devoir. - Retour commun sur l'introduction. - Procédés (15). - Suite de l'activité et mise en commun. 	<ul style="list-style-type: none"> - 15 min - 15 min - 10 min - 60 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Retravailler l'introduction⁴⁷. - Étudier pour l'examen du cours 11. - Créer la section sur le PPA.
Cours 11	<ul style="list-style-type: none"> - Examen sur la compréhension de texte et sur le repérage de thèmes et de procédés stylistiques (8.33 %). 	<ul style="list-style-type: none"> - 100 min 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire « Éducation nationale » (p. 30). - Enrichir la section sur le PPA. - Compléter les schémas <i>Analyse littéraire</i> (p. 61-62).

⁴⁷ Afin de faire corriger leur introduction retravaillée, les étudiants pourront passer au bureau du professeur pendant ses périodes de disponibilité.

Cours 12	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés (15). - Élaboration du plan de deux paragraphes de développement d'une analyse littéraire, en grand groupe. 	10 min 90 min	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir la section sur le PPA. - Compléter les schémas <i>Analyse littéraire</i> (p. 61-62).
Cours 13	<ul style="list-style-type: none"> - Remise de la section sur le PPA et des schémas <i>Analyse littéraire</i>. - Procédés (15). - Suite de l'activité. - Rédaction d'un des deux paragraphes de développement et d'une conclusion, individuellement. 	- 10 min 20 min 70 min	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour la 1^{re} analyse littéraire.
Cours 14	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés (15). - Suite et remise de la rédaction. 	10 min 90 min	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour la 1^{re} analyse littéraire.
Semaine de relâche ⁴⁸			<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour la 1^{re} analyse littéraire.
Cours 15	<ul style="list-style-type: none"> - Retour commun sur la rédaction. - Amélioration et correction⁴⁹. 	15 min 85 min	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour la 1^{re} analyse littéraire.
Cours 16	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la 1^{re} analyse littéraire (droit aux schémas et au GGP pour tout l'examen). 	100 min	
Cours 17	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction de la 1^{re} analyse littéraire. 	100 min	
Cours 18	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction de la 1^{re} analyse littéraire. 	100 min	
Cours 19	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction de la 1^{re} analyse littéraire (25 %). 	100 min	
Cours 20	Cours annulés (période d'examens commune) ⁵⁰		<ul style="list-style-type: none"> - Lire <i>Dom Juan</i> de Molière.
Cours 21			
Cours 22	<ul style="list-style-type: none"> - Appel aux connaissances antérieures sur les homophones et explication du devoir. 	15 min	<ul style="list-style-type: none"> - Lire <i>Dom Juan</i> de Molière. - Étudier pour l'examen du cours 26. - Créer la section sur les homophones.
	<ul style="list-style-type: none"> - Retour en commun sur la 1^{re} 	10 min	

⁴⁸ Pendant cette semaine, le professeur corrigera les rédactions formatives de la même manière que si elles étaient sommatives.

⁴⁹ Afin de faire corriger leur rédaction retravaillée, les étudiants pourront passer au bureau du professeur pendant ses périodes de disponibilité. Le professeur circulera pendant tout le cours afin de corriger certains éléments au fur et à mesure.

⁵⁰ Afin de respecter les 60 h de cours prévus à l'intérieur du devis ministériel, il faut annuler deux cours pendant la session. Pendant cette semaine, le professeur corrigera les analyses littéraires sommatives.

	analyse littéraire. - Amélioration et correction ⁵¹ .	75 min	
Cours 23	- Procédés : exposé interactif. - 6 procédés : exercice incluant les homophones.	50 min 50 min	- Étudier pour l'examen du cours 26. - Enrichir la section sur les homophones
Cours 24	- 4 procédés : exercices incluant les homophones. - Appel aux connaissances antérieures sur le théâtre. - Théâtre : exposé interactif et exercice.	55 min 15 min 30 min	- Compléter les schémas <i>Procédés stylistiques</i> (p. 63-69). - Étudier pour l'examen du cours 26. - Enrichir la section sur les homophones
Cours 25	- Remise de la section sur les homophones. - Appel aux connaissances antérieures sur la ponctuation et explication du devoir. - Procédés (25). - Classicisme et baroque : exposé interactif et exercice incluant la ponctuation.	- 15 min 10 min 65 min	- Compléter les schémas <i>Procédés stylistiques</i> (p. 63-69). - Étudier pour l'examen du cours 26. - Créer la section sur la ponctuation.
Cours 26	- Examen sur la compréhension de la pièce et sur le repérage de thèmes et de procédés stylistiques (8.33 %).	100 min	- Compléter les schémas <i>Procédés stylistiques</i> (p. 63-69). - Enrichir la section sur la ponctuation. - Étudier pour la 2 ^e analyse littéraire.
Cours 27	- Remise des schémas <i>Procédés stylistiques 2</i> . - Procédés (25). - Élaboration du plan d'un paragraphe de développement, en grand groupe. - Élaboration du plan d'un paragraphe de développement, individuellement.	- 10 min 45 min 45 min	- Lire Molière (p. 8-14). - Étudier pour la 2 ^e analyse littéraire. - Enrichir la section sur la ponctuation.
Cours 28	- Remise de la section sur la ponctuation. - Procédés (25). - Rédaction d'un paragraphe de	- 10 min 90 min	- Étudier pour la 2 ^e analyse littéraire.

⁵¹ Afin de faire corriger leur rédaction retravaillée, les étudiants pourront passer au bureau du professeur pendant ses périodes de disponibilité. Le professeur circulera pendant tout le cours afin de corriger certains éléments au fur et à mesure.

	développement et d'une introduction, individuellement.		
Cours 29	<ul style="list-style-type: none"> - Correction, en grand groupe, du fond de la rédaction. - Étude pour la 2^e analyse littéraire ou révision et correction du GGP. Correction de la forme et du français par le prof. 	50 min 50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Étudier pour la 2^e analyse littéraire. - Réviser et corriger le GGP.
Cours 30	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de la 2^e analyse littéraire (droit aux schémas et au GGP pour tout l'examen). 	100 min ⁵²	<ul style="list-style-type: none"> - Réviser et corriger le GGP.
Période d'exams commune	<ul style="list-style-type: none"> - Remise de l'ensemble du GGP⁵³ à la fin de la rédaction (8.33 %). - Rédaction de la 2^e analyse littéraire (50 %). 	- 240 min ⁵⁴	

⁵² Selon le référentiel du Centre collégial de Mont-Laurier.

⁵³ Les étudiants pourront récupérer leur GGP une fois leur note déposée sur Omnivox.

⁵⁴ Selon le référentiel du Centre collégial de Mont-Laurier.

1. LE RESPECT DU DEVIS MINISTÉRIEL, DE LA COMPÉTENCE ET DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE DU COURS ÉCRITURE ET LITTÉRATURE

Les participants reconnaissent que toutes nos activités d'apprentissage respectent le devis ministériel⁵⁵ du cours Écriture et littérature (601-101-MQ), sa compétence et ses éléments de compétence. La récurrence d'activités relatives aux procédés d'écriture est particulièrement saluée tout comme le fait qu'ils soient enseignés tôt en début de session, ce qui, selon eux, permet aux étudiants de les intégrer rapidement à l'étude des textes. L'intégration de notions grammaticales plait aussi aux participants qui y voient une façon de répondre au sixième élément de la compétence : réviser et corriger.

SS relève la non-équivalence de la rédaction sommative finale entre les différents collèges. À son collège, l'ensemble de l'analyse littéraire finale s'effectue en quatre heures consécutives alors qu'à un autre cégep il y a une période de cent minutes en classe qui précède le bloc de quatre heures consécutives. Or, il s'agit d'un élément prescrit dans le référentiel de chaque département de français sur lequel il n'y a aucun pouvoir décisionnel individuel. Par ailleurs, aucune exigence relative au temps réservé à la rédaction de l'analyse littéraire finale n'apparaît à l'intérieur du devis ministériel.

Enfin, quelques pistes d'amélioration sont formulées, comme d'ajouter plus d'activités qui travaillent le repérage de thèmes et de sous-thèmes. Selon MP et ÉA, il s'agit d'une faiblesse chez plusieurs étudiants et, à leur avis, cet élément de la compétence n'est pas suffisamment présent dans notre planification.

2. LA PERTINENCE DIDACTIQUE DU CORPUS RELATIF À LA LITTÉRATURE ET DU CORPUS RELATIF AUX NOTIONS GRAMMATICALES

Après avoir abordé le devis ministériel, nous avons demandé l'avis des participants quant aux ouvrages littéraires et grammaticaux privilégiés dans nos activités.

⁵⁵ Voir l'annexe A à la page 97.

2.1 Le corpus relatif à la littérature

Le choix de la pièce de théâtre *Dom Juan* de Molière et des textes de slam de Grand Corps Malade plait aux quatre participants. Les œuvres, tantôt qualifiées de « géniales », d'« intéressantes » et d'« originales », sont entre autres appréciées pour leur rapport à l'actualité. En effet, tous les participants relèvent l'actualité des thèmes abordés par Grand Corps Malade et reconnaissent que ses slams peuvent plaire, ou du moins intéresser, les étudiants. Certains notent aussi que les textes de Grand Corps Malade peuvent se rapprocher de ce que les étudiants vivent. L'étude comparative des textes du slameur français et des poèmes de William Shakespeare, de Jean de La Fontaine, d'Alphonse de Lamartine, de Victor Hugo, de Charles Baudelaire et de Boris Vian plait aussi aux participants. Ces comparaisons entre une œuvre actuelle et des œuvres classiques sont vues comme un moyen d'amener les étudiants à apprécier la poésie. Quant à *Dom Juan*, MH affirme qu'il est aussi possible de créer des liens avec l'actualité, ce qui semble constituer un aspect positif. Même si l'engouement pour sa pièce de théâtre se fait moins sentir que pour l'œuvre de son compatriote slameur, Molière ne suscite aucune désapprobation.

Sans formuler de commentaires négatifs, MP et SS manifestent leur étonnement quant à l'ordre de présentation des œuvres. Notre planification prévoit l'étude de l'album *3^e temps* de Grand Corps Malade au début de la session. L'analyse de *Dom Juan* de Molière a lieu pendant la seconde moitié de la session. Ces deux participants admettent ne jamais construire ainsi leurs cours, préférant respecter la chronologie. Selon eux, le respect de la chronologie leur permet de mieux intégrer les notions concernant les contextes sociohistoriques. SS commente le document que nous avons créé dans lequel sont présentés les procédés d'écriture avec leur définition, des exemples et leur(s) effet(s). Ce participant préfère les guides de procédés d'écriture provenant de maisons d'édition spécialisées en pédagogie collégiale et en vente dans le commerce, « parce qu'on a plus d'exemples, d'explications des effets ». SS favorise aussi l'emploi d'un guide commun pour l'ensemble du département de français. Or, comme aucune

spécification sur ce point n'apparaît dans le devis ministériel, la décision appartient au département de chaque collège.

Une suggestion est apportée par ÉA : inclure quelques textes québécois dans notre corpus. Ce participant propose donc de comparer des textes français et québécois, puisqu'il y voit un moyen d'intéresser les étudiants.

2.2 Le corpus relatif aux notions grammaticales

Le corpus relatif aux ouvrages de référence grammaticale plaît aux participants qui utilisent à peu près les mêmes dans leurs cours, soit le *Multidictionnaire*, le *Bescherelle*, l'*Express grammatical* et Antidote. Nous incluons également dans notre liste la *Boîte à outils*, mais cette dernière n'est l'objet d'aucune remarque. L'*Express grammatical* est la grammaire la plus utilisée par les participants. MP, ÉA et MH incluent aussi Antidote dans leurs pratiques et le présentent à leurs étudiants. ÉA accepte même que ses étudiants apportent leur ordinateur portable, avec ou sans Antidote, en classe pour effectuer les exercices formatifs. MH insiste sur l'importance de proposer aux étudiants des outils « actuels » et « à leur portée », comme Antidote. Selon lui, ces outils leur seront utiles pendant leurs études et, par la suite, à leur travail.

MP mentionne toutefois que l'*Express grammatical* ne présente pas clairement les notions concernant la ponctuation, ce qui, à ses yeux, constitue une faiblesse. SS se questionne sur l'emploi de plusieurs grammaires. Dans nos activités d'apprentissage, nous envisageons de présenter aux étudiants Antidote, l'*Express grammatical* et la *Boîte à outils*. Or, SS entrevoit plusieurs problèmes relatifs à l'usage de différents guides grammaticaux par les étudiants. D'abord, comme nos exercices concernant la langue s'effectuent surtout hors de la classe, ce participant s'inquiète des nombreuses questions auxquelles le professeur devra répondre. À son avis, si les étudiants ne cherchent pas tous dans la même grammaire, ce sera plus complexe pour le professeur de répondre aux questions, puisqu'il devra consulter Antidote, ou l'*Express*, ou la *Boîte*. Il spécifie également que les termes grammaticaux varient d'un ouvrage à un autre, donc il peut être

difficile pour les étudiants de s'y retrouver, ce qui engendre un lot de panique chez les étudiants et un lot de questions au professeur. Pour ces raisons, SS juge plus judicieux de ne montrer qu'à utiliser une seule grammaire aux étudiants et de ne les faire chercher que dans celle-là. MH mentionne qu'il faut aussi penser au coût que représente l'achat de certains outils, comme Antidote. Or, aucun des ouvrages grammaticaux présentés aux étudiants ne doit être acheté par ces derniers. Nous prévoyons plutôt qu'ils utilisent ceux disponibles à la bibliothèque et, pour ce qui est d'Antidote, qu'ils travaillent à partir des ordinateurs du collège.

3 LE RESPECT DU CONSTRUCTIVISME ET DE SES GESTES

Le constructivisme est l'assise de nos activités d'apprentissage. L'étude de cette approche a fait naître de nombreux questionnements concernant nos pratiques et les moyens à adopter pour les améliorer. Plus précisément, nous avons tenté d'intégrer systématiquement l'apprentissage progressif et les sept gestes constructivistes dans notre planification et dans nos activités d'apprentissage. Ces éléments ont été abordés à l'intérieur du chapitre traitant du cadre de référence.

3.1 La présence d'une progression dans les objets d'apprentissage

MP, ÉA et MH manifestent leur enthousiasme quant à l'approche progressive que nous avons essayé de respecter dans notre planification. MP affirme que la planification est « très pas-à-pas » et que c'est la meilleure façon de fonctionner avec les étudiants qui commencent avec le cours Écriture et littérature. Les activités concernant les procédés d'écriture retiennent particulièrement leur attention.

SS soulève toutefois que la progression est « très rapide » et que, pour certains étudiants, c'est peut-être trop rapide. Par exemple, il considère que rapidement ils sont appelés à rédiger des commentaires illustrés alors que les procédés d'écriture ont tout juste été abordés.

3.2 La présence des sept gestes constructivistes

Questionnés de façon générale quant aux sept gestes constructivistes⁵⁶, les quatre participants reconnaissent que six d'entre eux sont bien intégrés aux activités d'apprentissage. Le geste n'ayant pas été reconnu par les participants est le développement de la capacité réflexive. MH précise que nos « activités de littérature sont plus près du constructivisme [et que nous arrivons] vraiment à y mettre les gestes constructivistes en œuvre ».

Les participants ne commentent pas tous les gestes⁵⁷ spécifiquement. Certains émettent des commentaires généraux, d'autres ne s'attardent que sur quelques gestes. Quatre des sept gestes constructivistes (agir sur les connaissances antérieures, rendre les étudiants actifs, favoriser le transfert et développer la capacité réflexive) suscitent des commentaires particuliers de la part des participants.

Toutefois, MH émet des réserves. Il souligne que nos activités relatives au français s'éloignent, elles, du constructivisme. Il rappelle que, « dans une idée constructiviste, il [est] préférable de travailler à partir des erreurs de français des étudiants, parce qu'il y a toute la question de la motivation et de l'intérêt », faisant ainsi référence au guide grammatical personnalisé (GGP) dont il est question au quatrième point.

3.2.1 *Agir sur les connaissances antérieures*

SS et MH affirment que ce geste est bien intégré. SS précise que d'agir sur les connaissances antérieures des étudiants est un bon moyen de « leur faire prendre conscience qu'ils en connaissent plus qu'ils pensent [et qu'il] faut prendre le temps de le faire ».

⁵⁷ Les sept gestes constructivistes sont : agir sur les connaissances antérieures; rendre les étudiants actifs; susciter et exploiter les interactions; soutenir l'organisation des connaissances; intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage; favoriser le transfert; développer la capacité réflexive (St-Pierre et coll., 2014), voir à partir de la page 27.

ÉA, SS et MH nous prodiguent le même conseil : préciser les questions posées aux étudiants lorsque nous faisons appel à leurs connaissances antérieures. Les participants expliquent que les étudiants, parfois, ne sauront pas quoi répondre aux questions prévues ou que leurs réponses iront dans tous les sens. MH suggère de prévoir davantage cette section du cours en spécifiant : la réponse attendue; les obstacles anticipés par rapport à la question et aux réponses des étudiants; et les questions de relance. Il ajoute également que l'activation des connaissances antérieures ne doit pas seulement piquer la curiosité, mais aussi s'arrimer aux activités qui la suivent.

3.2.2 Rendre les étudiants actifs

Un seul participant commente ce geste. MH souligne que le « magistral interactif » intégré à nos cours encourage les étudiants à comprendre le principe derrière ce geste : être actif dans son apprentissage est un moyen efficace de comprendre et de retenir les notions.

Or, MH nous conseille de franchir une étape de plus : d'axer tout le cours sur l'apprentissage actif, par exemple « si les étudiants ne sont pas actifs, il n'y a pas de cours ». Or, ça exige, précise-t-il, d'établir un climat de classe propice et un « contrat didactique » avec les étudiants.

3.2.3 Favoriser le transfert

MH rappelle que l'enseignement traditionnel « ne développe pas une compréhension, mais une capacité à appliquer [...], ce qui n'aide pas à développer la capacité à transférer ». Sans poser de jugements négatifs quant à notre intégration de ce geste, il donne un exemple de transfert concernant la révision du français. Dans sa pratique, MH exige de ses étudiants qu'ils se « créent une stratégie de révision [...] qui ne doit pas dépasser trois étapes ». Ainsi, ses étudiants doivent trouver des trucs qui leur sont propres, ce qui leur demande de chercher, puis d'appliquer une règle relative à leur erreur.

3.2.4 Développer la capacité réflexive

MP et SS admettent ne pas inclure ce geste dans leur propre pratique. MP juge que, dans certains cas, les étudiants remplissent, par exemple, le document de réflexion « les yeux fermés », ce qui rend le geste inutile. Il croit aussi qu'ils prennent « quasiment autant de temps à [y répondre] qu'à faire [leur] travail », ce qui nuit à sa qualité. SS croit plutôt que les étudiants « sont honnêtes » lorsqu'ils remplissent un document de réflexion. Au début de sa réponse, SS dit ne pas savoir « [s'il] voi[t] l'utilité » de l'approche réflexive. En fait, SS se questionne sur ce geste. Il reconnaît finalement sa pertinence, mais se préoccupe du temps exigé pour lire la réflexion des étudiants. Seulement MH intègre l'approche réflexive dans ses cours. Or, aucune suggestion ni aucun reproche ne sont formulés.

4 LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DU GUIDE GRAMMATICAL PERSONNALISÉ (GGP)

Une des activités d'apprentissage créée est le GGP. Avant de présenter l'interprétation des résultats, il importe de le décrire brièvement.

Dans notre planification, le GGP est présenté aux étudiants dès le premier cours. Le professeur suggère trois ouvrages de référence grammaticale (la *Boîte à outils*, l'*Express grammatical* et *Antidote*) utiles à la conception du GGP. Dans le cas des deux ouvrages en format papier, il explore avec les étudiants : la table des matières, l'index et les différentes sections. Dans le cas de la référence informatique, il les initie à la fonction Guide. Les étudiants peuvent consulter les grammaires papier à la bibliothèque et *Antidote* à partir des ordinateurs du collège. Ils doivent acheter une pochette et des fiches de lecture qui deviendront leur GGP. Le professeur explique ensuite que leur GGP est corrigé de façon formative à différents moments de la session pour valider son contenu, puis évalué de manière sommative à la fin de la session. Pour obtenir la correction formative, chaque section doit être remise au cours prévu à l'échéancier. Tout au long de la session, les étudiants créent leur GGP à partir des informations trouvées dans les trois

ouvrages de référence suggérés. Le GGP comporte six sections, donc ils doivent revoir six notions grammaticales : les classes de mots et les fonctions des groupes de mots dans la phrase; l'accord du verbe; les participes passés employés sans auxiliaire et avec l'auxiliaire être; le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir; les homophones et la ponctuation. Pour chaque section, les étudiants doivent résumer la règle et les notions dans leurs propres mots, se trouver eux-mêmes des exemples et se doter de trucs.

4.1 La pertinence et l'efficacité du GGP

Les quatre participants reconnaissent la pertinence de la création d'un GGP par les étudiants. MP considère que c'est « une excellente idée [...], une façon innovante, originale [d'aborder la langue] ». Il « trouve ça bon que [les étudiants] se trouvent un truc ». ÉA juge l'idée « géniale » et salue le fait « qu'ils puissent l'utiliser dans leurs [autres] cours ». MH trouve aussi « l'idée super bonne ». Ce qu'il « trouve intéressant et tout à fait constructiviste, c'est de leur demander de reconstruire leurs connaissances ». SS qualifie également le GGP de « génial », mais nuance ses propos en caractérisant le projet de « louable » mais d'« ambitieux ». Selon tous les participants, les six sections incluses dans le GGP sont pertinentes, sont « utiles » et constituent « la base ». Le fait de commencer le GGP par les classes de mots est particulièrement salué par les participants qui jugent cette notion importante. ÉA et SS trouvent pertinent de donner une note au GGP alors que MH y voit simplement un « incitatif » afin que les étudiants complètent cet exercice. Si l'aspect formatif ne pose pas de problèmes aux yeux des participants, il n'en demeure pas moins que SS anticipe la surcharge de correction que cela entraîne pour le professeur.

Si les quatre participants approuvent l'idée du GGP, tous émettent aussi quelques réserves ou des suggestions. MH identifie un « bémol : la quantité et l'arrimage avec [les] erreurs [des étudiants] », c'est-à-dire que les notions à travailler à l'intérieur du GGP sont nombreuses et elles ne correspondent pas systématiquement aux erreurs faites par chaque étudiant pris individuellement. MH propose « de sélectionner différemment [les notions à enseigner], de prendre le temps de travailler mieux, mais moins ». Ainsi, selon lui, il faut

réduire le nombre de notions grammaticales du GGP et il faut que le travail soit réalisé à partir des erreurs de chaque étudiant plutôt que d'imposer les six mêmes notions à tous. MP et SS trouvent dommage qu'aucune notion syntaxique ne soit intégrée dans le GGP et ils rappellent à quel point la syntaxe est un élément important.

4.2 La faisabilité du GGP

Les participants trouvent judicieux de demander aux étudiants de compléter leur GGP en devoir. SS et MH expliquent qu'ainsi ça devient leur « responsabilité », que c'est donc « à eux d'en faire plus en dehors de la classe » et que c'est une façon de les « responsabiliser ». MP rappelle que le cours Écriture et littéraire compte deux heures de théorie et deux heures d'exercices en classe et trois heures d'exercices ou d'étude à la maison par semaine. Toutefois, MP remarque que notre planification est conçue de façon à ce que les étudiants aient suffisamment de temps pour faire leur GGP pendant les heures de travail prévues à l'extérieur de la classe.

SS « voi[t] mal comment survivre à ça », insiste sur l'aspect « ambitieux » d'une telle activité qui s'échelonne sur toute une session et il « ne sai[t] pas si [...] ça a l'air possible ». D'ailleurs, SS manifeste des réserves quant à la correction et à l'énergie exigées alors que des étudiants feront le GGP sans volonté et sans un réel désir de s'améliorer. SS affirme que, pour lui, ce serait impossible d'ajouter cette activité telle que conçue. SS craint la vague de questions, de courriels et de rencontres qui déferlera une fois que les étudiants réaliseront leur GGP. MP et SS estiment que cette activité prend beaucoup de temps, surtout sur le plan de la correction pour le professeur.

Toutefois, MH précise simplement qu'il faut bien outiller les étudiants avant de leur demander de faire leur GGP à la maison. Par exemple, l'ajout d'une période où les premières fiches seraient faites en grand groupe, en classe, pourrait être une voie intéressante à emprunter selon MP. Ceci permettrait de donner un exemple concret de fiches du GGP, de clarifier les attentes du professeur et de sécuriser les étudiants les plus inquiets.

5 LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DES EXERCICES INTÉGRANT FRANÇAIS ET LITTÉRATURE

Outre le GGP, nous avons créé des activités d'apprentissage qui intègrent les notions relatives à la littérature et à la langue. Ainsi, chaque cours comporte des exercices où la littérature et le français coexistent.

Les quatre participants émettent des commentaires positifs quant à cette intégration. MP admet que c'est « une excellente idée » et il souhaite pouvoir s'en servir dans ses propres cours. Selon lui, l'intégration de la langue dans les exercices littéraires est une façon intéressante de répondre au sixième élément de la compétence du devis ministériel. Cette méthode est donc jugée « excellente », « très intéressante », « très aidante » et « géniale ».

Le temps soulève le plus d'inquiétudes. ÉA et SS portent à notre attention ce point et estiment que les exercices prendront du temps à être réalisés et corrigés. Pour cette raison, ÉA recommande, par exemple, de « coupe[r] » le nombre de procédés d'écriture, de ne cibler que les « essentiels et la base ». Il nous conseille aussi de réduire le nombre de numéros similaires. Par exemple, si un étudiant est capable de rédiger deux commentaires illustrés, il est inutile d'exiger qu'il en fasse plusieurs autres. Un autre participant relève des incohérences dans le volet littéraire de certains exercices portant sur *Dom Juan*. Il faut s'assurer que les notions théoriques sont préalablement expliquées aux étudiants avant de leur demander de réaliser des exercices s'y rapportant.

D'un côté, MP et MH suggèrent d'arrimer davantage les notions littéraires et grammaticales, par exemple en relevant le lien entre les classes de mots et les procédés d'écriture⁵⁸. Ils proposent ainsi une intégration encore plus complète du français à la littérature. D'un autre côté, ÉA émet le commentaire opposé. Selon lui, en intégrant systématiquement littérature et français, le professeur prend le risque de créer une

⁵⁸ Voir l'annexe H à la page 158.

confusion chez les étudiants les plus faibles. Il propose donc de diviser clairement le cours en deux : une portion langue et une portion littérature.

6 LA PERTINENCE, L'EFFICACITÉ ET LA FAISABILITÉ DE L'AUTOCORRECTION DES FAUTES DE FRANÇAIS

Nos activités d'apprentissage comportent aussi un troisième volet : l'autocorrection. Pendant les périodes réservées à l'autocorrection, les étudiants corrigent leurs erreurs de français en classe après avoir reçu des rédactions ou des exercices corrigés.

Les quatre participants reconnaissent la pertinence d'un tel exercice. L'un d'entre eux juge d'ailleurs intéressant que cette autocorrection se fasse en classe, ainsi ceux qui ne comprennent pas leurs fautes reçoivent rapidement de l'aide.

Seul SS exprime d'importantes réserves quant à l'autocorrection en classe, puisqu'il a lui-même vécu des difficultés lorsqu'il l'a ajoutée à sa pratique : beaucoup de mains levées et peu de temps pour répondre à tous; des étudiants qui se découragent et qui quittent le cours; des étudiants qui ne font rien; la frustration et le mécontentement des étudiants qui ne sont pas vus; le temps exigé pour corriger de nouveau; la perte de contrôle du professeur.

Trois participants offrent des suggestions afin de faciliter la réalisation de cette activité, c'est-à-dire afin de gagner du temps. SS propose de cibler certaines fautes pour chaque étudiant plutôt que d'exiger qu'ils les corrigent toutes. Par conséquent, la recorection par le professeur est moins longue et, comme les étudiants répètent souvent les mêmes types d'erreurs, l'objectif de l'exercice est atteint. MH suggère de remplacer des cours par des rencontres individuelles afin de se pencher avec chaque étudiant sur ses difficultés et d'offrir un encadrement personnalisé. ÉA confie noter l'autocorrection, parfois sous forme de points bonis, parfois sous forme d'évaluation proprement dite. De cette façon, ses étudiants sont davantage motivés à réaliser cette activité avec sérieux.

7 LE VERDICT CONCERNANT L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS À L'AIDE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE CRÉÉES

Nous avons demandé aux participants si, tout bien considéré, nos activités d'apprentissage ont le pouvoir d'améliorer la maîtrise du français chez les étudiants du cours Écriture et littérature (601-101-MQ). Cette section répond donc à l'une de nos questions de recherche.

Tous affirment que nos activités d'apprentissage remplissent cette mission. ÉA affirme que les éléments littéraires et grammaticaux « sont bien travaillés » pour ce cours et qu'ils constituent la base des autres cours de français et des études supérieures. SS souligne le bienfondé de faire chercher les étudiants afin qu'ils trouvent eux-mêmes les réponses à leurs questions, comme pour le GGP, et que de revoir la base avec eux est tout à fait « pertinent ». MH souligne notre « volonté d'aller plus loin et de réduire l'écart [entre un enseignement magistral et un enseignement constructiviste] » et reconnaît qu'une « transformation intéressante » est susceptible de s'opérer au moyen de nos activités. Tous affirment qu'ils emprunteraient certaines de nos activités d'apprentissage. Bref, ces derniers commentaires tracent un bilan positif du travail accompli et ils nous motivent à retravailler les défauts soulevés concernant certains aspects.

8 LA CONCLUSION PARTIELLE

En somme, les thèmes et les concepts de notre cadre de référence nous ont permis de construire notre questionnaire d'entrevue semidirigée. Ainsi, nous avons recueilli des commentaires concernant :

- 1) le respect du devis ministériel, de la compétence et des éléments de compétence du cours Écriture et littérature;
- 2) la pertinence didactique du corpus relatif à la littérature et du corpus relatif aux notions grammaticales;
- 3) le respect des principes et des gestes constructivistes;
- 4) la pertinence, l'efficacité et la faisabilité du guide grammatical personnalisé;

- 5) des exercices intégrant français et littérature;
- 6) des exercices intégrant l'autocorrection des fautes de français;
- 7) ainsi que le verdict concernant l'amélioration du français à l'aide des activités d'apprentissage créées.

Par la suite, nous avons interprété les données afin de dégager les commentaires positifs et les problèmes anticipés émis par nos quatre participants. L'interprétation des résultats révèle que nos activités d'apprentissage sont, globalement, pertinentes, efficaces et faisables. Les principaux bémols qui ressortent concernent la pertinence relative au constructivisme et la faisabilité. Afin de pallier ces problèmes, les participants proposent, dans la plupart des cas, des solutions. Ainsi, grâce à leur expérience et à leur expertise, nous pourrions améliorer nos activités d'apprentissage.

Nous estimons que notre objectif général de recherche⁵⁹, qui était de concevoir et de faire évaluer, par des pairs, des activités d'apprentissage créées pour le cours collégial Écriture et littérature (601-101-MQ), qui intègrent des notions littéraires et grammaticales, a été atteint.

Pour ce qui a trait à nos objectifs spécifiques⁶⁰, ils étaient de faire évaluer les trois aspects suivants : la pertinence des activités d'apprentissage relativement au respect de la didactique et du constructivisme, leur efficacité potentielle pour l'amélioration du français et leur faisabilité pour l'enseignement. Selon les participants, les activités étaient pertinentes relativement aux fondements de la didactique. Cependant, certains commentaires des participants démontrent qu'il reste un pas à franchir afin de totalement respecter la conception constructiviste de l'apprentissage. Par exemple, plutôt que de cibler préalablement les notions de français à travailler, il faudrait que chaque étudiant construise son GGP et fasse des activités à partir de ses propres difficultés en français. L'efficacité de nos activités quant à l'amélioration du français a été atteinte. La faisabilité est un élément qui nécessite encore de la réflexion et du travail. Par exemple, le temps

⁵⁹ Voir à la page 23.

⁶⁰ Voir à la page 58.

réservé à la réalisation des activités par les étudiants et le temps réservé à leur correction par le professeur sont des points à revoir.

Les activités, au moment de rendre cet essai, n'ont pas encore été modifiées, parce que le temps a manqué. Cependant, nous avons l'intention de les retravailler à la lumière des commentaires recueillis. Nous aimerions d'abord concentrer notre énergie sur la pertinence du GGP. Afin de le rendre plus « constructiviste », nous demanderions aux étudiants de le concevoir en tenant compte de leurs propres erreurs plutôt qu'à partir d'une liste de notions préétablie. Puis, nous aimerions améliorer la faisabilité des exercices intégrant français et littérature. Revoir le nombre d'exercices nous apparaît comme une première avenue à suivre.

CONCLUSION

En somme, la problématique fait état de la pertinence de notre essai; le cadre de référence présente les théories et les concepts portant sur notre essai; la méthodologie l'encadre d'une rigueur scientifique; et l'analyse et l'interprétation des résultats présentent les résultats de notre recherche. Nous avons ainsi satisfait notre désir de contribuer à l'innovation du milieu de l'éducation collégiale, puisque notre but était de créer et de faire évaluer des activités d'apprentissages relatives à la maîtrise du français et à la littérature dans le cours Écriture et littérature (601-101-MQ).

Nous démontrons à l'intérieur du premier chapitre qu'un problème existe bel et bien en ce qui concerne la maîtrise de la langue chez les étudiants collégiaux québécois. En concevant des activités et en les faisant évaluer par des pairs, nous avons validé leur pertinence, leur efficacité et leur faisabilité potentielles afin d'ultimement les améliorer, puis de les intégrer en classe et afin de contribuer à l'amélioration du français chez les étudiants.

Le deuxième chapitre, qui porte entre autres sur le constructivisme et la didactique, a guidé la conception de nos activités d'apprentissage. De plus, toutes les théories et tous les concepts abordés dans notre cadre de référence ont été utiles à la création du questionnaire d'entrevue et à l'analyse des données recueillies.

Ces données, obtenues à la suite d'entrevues semidirigées avec quatre participants, ont été analysées et interprétées. Le troisième chapitre retrace la méthodologie que nous avons privilégiée : la posture épistémologique pragmatique et pratique, l'approche qualitative et le pôle innovation.

L'analyse et l'interprétation des résultats constituent le quatrième chapitre. Elles nous ont permis d'atteindre l'un de nos objectifs de recherche : l'évaluation de nos

activités d'apprentissage par des pairs, c'est-à-dire des professeurs de français au collégial.

Afin de mesurer plus précisément la pertinence, l'efficacité et la faisabilité de nos activités d'apprentissage, il serait judicieux de les expérimenter dans un cours d'Écriture et littérature pendant une session complète. Ainsi, il serait possible d'évaluer leurs effets à partir des travaux des étudiants : font-ils moins de fautes au fil de la session? réussissent-ils mieux que les autres groupes des sessions antérieures? La recherche prendrait alors une tout autre teneur et elle compléterait parfaitement celle-ci.

Néanmoins, l'étape franchie, celle de bâtir des activités d'apprentissage qui intègrent littérature et français et d'interroger des pairs à leur sujet, nous motive à les améliorer avant de les présenter à des étudiants. L'échange mutuel créé par l'entrevue semidirigée est d'autant plus enrichissant qu'il nous a permis de recueillir de précieux conseils de professeurs expérimentés et passionnés. Nous sommes donc prêts à retravailler nos activités d'apprentissage afin de, finalement, les inclure dans notre prochain cours d'Écriture et littérature. Il ne faut pas avoir peur de quitter sa zone de confort, les découvertes les plus enrichissantes s'y cachent souvent et tous les efforts investis deviennent récompensés. Ce travail, à nos yeux, le confirme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{re} éd. 1997).
- Authier, F. (2008). De l'expertise disciplinaire aux savoirs à enseigner. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 31-35.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barnier, G. (s.d.). *Site de l'académie de Nice*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf>. Consulté le 6 avril 2017.
- Barriault, L. (2016). *Site du Réseau d'information pour la réussite éducative*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/apprentissage-cerveau/>>. Consulté le 6 avril 2017.
- Bazzo, M. (2016). *Analphabétisme au Québec : des chiffres qui en disent long* (audio fil). Québec : Radio-Canada.
- Bélair, L. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 356-380). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bélec, C. (2016). La rétroaction multitype. *Pédagogie collégiale*, 29(2), 20-27.
- Bizier, N. (dir.) (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (2^e éd.). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (1^{re} éd. 2009).
- Bizier, N. (2009). Choisir des contenus reconnus et pertinents : un geste professionnel didactique majeur. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (1^{re} éd.) (p. 31-42). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bronckart, J. (1983). Réformer l'enseignement du français. Pourquoi? Comment? *Éducation et recherche*, (5), 9-21.
- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, M., Perrault, C. et Deslauriers, K. (2014). *Outils virtuels et qualité de la langue*. Rapport du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.

- Chartrand, S. (2012). *État des lieux de l'enseignement du français*. Communication présentée au congrès de l'AQPF, Québec, 1^{er} novembre.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Deschênes, A. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. In J. Boyer, J. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 101-150). Montréal : Éditions Logiques.
- Deshaies, P., Herman, G. et Poirier, M. (2004), La définition d'une compétence proposée. In *Enseigner au collégial* (p. 1-2). Sherbrooke : PERFORMA.
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGrawHill.
- Dion-Viens, D. (2016). Le Québec décerne des « diplômes bidons ». *Le Journal de Québec*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.journaldequebec.com/2016/10/02/le-quebec-decerne-des--diplomes-bidons>>.
- Falardeau, É. et Grégoire, C. (2005). *Réécriture pour développer un rapport à l'écrit réflexif*. Actes du colloque international littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage. Québec : Université Laval.
- Fédération des cégeps (2017). *Site d'emploi cégep*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://fr.emploi-cegep.qc.ca/a-propos/questions>>. Consulté le 2 avril 2018.
- Fortin, M. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gouvernement du Canada (2003). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Canada : Statistique Canada.
- Gouvernement du Québec (2017). *Site du ministère de l'Éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/education/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>>. Consulté le 6 avril 2017.
- Gouvernement du Québec (2016). *Devis ministériel de la formation générale*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle*. Rapport du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Gouvernement du Québec (2011). *Site du ministère de l'Éducation*. Site téléaccessible à l'adresse
 <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/progrApprSec_FLE_fr.pdf>. Consulté le 17 avril 2018.
- Gouvernement du Québec (2009). *Site du ministère de l'Éducation*. Site téléaccessible à l'adresse
 <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/médias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf>. Consulté le 6 avril 2017.
- Gouvernement du Québec (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Halté, J. (1992). *La Didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hattie, J. (s.d.). *Site The Australian Society for Evidence Based Teaching*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.evidencebasedteaching.org.au/hattie-high-impact-strategies/>>. Consulté le 6 avril 2017.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 35-62), Montréal : ERPI.
- Karsenti, T. (2015a). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Karsenti, T. (2015b). Faire écrire à l'ordinateur au collégial : progrès ou dérive? *Correspondance*, 20(3), 1-10.
- Karsenti, T. (dir.) (2011). *Usages didactiques des technologies de l'information et de la communication pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves du primaire en milieu défavorisé*. Rapport 2011-ER-144360. Rapport du Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) 2011. *La recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal : ERPI.
- Lacoursière, A. (2009). Examens de français au cégep : pire taux d'échec en 10 ans. *La Presse*. Document téléaccessible à l'adresse
 <<http://www.lapresse.ca/actualites/education/200911/11/01-920817-examens-de-francais-au-cegep-pire-taux-dechec-en-10-ans.php>>.
- Langevin, L. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage des étudiants. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 57-80). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Lapierre, L. (2009). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. In N. Bizier (dir.), *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (1^{re} éd.) (p. 15-30). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lecavalier, J., Brassard, A. et Préfontaine, C. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.
- Lecavalier, J. et Brassard, A. (1997). Assistance aux enseignants pour l'encadrement de travaux écrits. In J. Boyer, J. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 279-300). Montréal : Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. : 1988).
- Leroux, J. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 333-353). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Masson, S. (2016). Pour que s'activent les neurones. *Les Cahiers pédagogiques*, (527), 18-19.
- Miles, M. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Ménard, L. (2014). L'apprentissage par problèmes. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 81-108). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigme et théorie qui guident l'action. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 19-34). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Normand, L. (2017). L'apprentissage actif : une question de risques... calculés. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

- Poellhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014). Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 157-208). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Roberge, J. (2009). Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? *Pédagogie collégiale*, 23(1), 27-34.
- Roberge, J. (2011). Une expérience d'encadrement départemental en français. *Pédagogie collégiale*, 24(3), 27-32.
- Roegiers, X. (2000). Les implications de la pédagogie de l'intégration sur les apprentissages. In X. Roegiers (dir.), *Une pédagogie de l'intégration* (p. 175-205), Bruxelles : De Boeck.
- Roulot-Ganzmann, H. (2011). L'analphabétisme au Québec – Un fléau pour toute la société. *Le Devoir*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ledevoir.com/societe/education/330606/l-analphabetisme-au-quebec-un-fleau-pour-toute-la-societe>>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 124-147), Montréal : ERPI.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Soltész, J. (1997). Entre l'écorce de la langue et l'arbre de la littérature. *Correspondance*, 3(1), 1-5.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2014). Une grille d'analyse de ses interventions en classe. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 35-54). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-37.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Université du Québec à Montréal (s.d.). *Site de la Faculté des arts*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://litterature.uqam.ca/>>. Consulté le 25 mars 2017.

Université du Québec à Trois-Rivières (s.d.). *Site du Département des lettres et communication sociale*. Site téléaccessible à l'adresse <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw000.afficher_resultats_dept?owa_cd_dept=3500&owa_apercu=N>. Consulté le 25 mars 2017.

Université de Montréal (s.d.). *Site du Département des littératures de langue française*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://littfra.umontreal.ca/accueil/>>. Consulté le 25 mars 2017.

Université Laval (2017). *Site de la Faculté des lettres et des sciences humaines*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.lit.ulaval.ca/>>. Consulté le 25 mars 2017.

Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique? In J. C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former* (p. 273-279). Auxerres : Éditions Sciences humaines.

Vincent, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche du programme Actions concertées.

ANNEXE A

DEVIS MINISTÉRIEL D'ÉCRITURE ET LITTÉRATURE (2016)

Objectif	Standard
Énoncé de la compétence Analyse des textes littéraires.	
Éléments de la compétence	Critères de performance
Reconnaître le propos du texte.	Formulation juste des éléments importants du propos du texte.
Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques.	Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques. Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques.
Choisir les éléments d'analyse.	Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et stylistiques.
Élaborer un plan de rédaction.	Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de rédaction. Pertinence et cohérent du plan. Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion.
Rédiger une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de textes.	Utilisation appropriée des éléments d'analyse. Pertinence des exemples choisis. Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux. Précision et richesse du vocabulaire. Respect du registre de langue approprié. Respect des règles de présentation d'une production écrite. Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation. Rédaction d'un texte d'au moins 700 mots.
Réviser et corriger le texte.	Utilisation appropriée de stratégies de révision. Correction appropriée du texte.
Activités d'apprentissage Discipline : Français, langue d'enseignement et littérature Pondération : 2-2-3 ou 1-3-3 Nombre d'unités : 2 1/3 Précision : Les textes littéraires analysés appartiennent à deux époques distinctes et à deux genres différents.	

ANNEXE B
FORMULAIRE SOCIOLOGIQUE DES PARTICIPANTS

Nom :

Âge :

Adresse domiciliaire :

N° de téléphone :

Adresse courriel :

Collège :

Adresse du collège :

N° de téléphone du collège :

Depuis combien de temps enseignez-vous?

Depuis combien de temps enseignez-vous au collégial?

Combien de fois avez-vous donné le cours 601-101-MQ?

Quel(s) diplôme(s) de baccalauréat ou quel(s) certificat(s) de 1^{er} cycle avez-vous obtenu(s)?

Avez-vous obtenu un diplôme ou des diplômes de 2^e cycle?

Si oui, lequel/lesquels?

Avez-vous obtenu un diplôme ou des diplômes de 3^e cycle?

Si oui, lequel/lesquels?

Avez-vous suivi des cours à la formation continue, sans nécessairement vouloir obtenir un diplôme?

Si oui, lesquels?

Assistez-vous à des séminaires de formation (congrès, AQPF, AQPC, ateliers pédagogiques au collège ou ailleurs, etc.)?

Si oui, lesquels?

ANNEXE C

PROFIL DES PARTICIPANTS

	ÉA	MH	MP	SS
Sexe	Femme	Homme	Femme	Femme
Âge	50 ans et +	Entre 30 et 40 ans	Entre 40 et 50 ans	Entre 30 et 40 ans
Années d'expérience dans l'enseignement	32 ans	13 ans	22 ans	10 ans
Années d'expérience dans l'enseignement au collégial	30 ans	8 ans	22 ans	10 ans
Nombre de fois ayant donné le cours Écriture et littérature	Plus de 20 fois	10 fois	Plus de 10 fois	Plus de 6 fois
Diplôme de 1 ^{er} cycle obtenu	Lettres françaises	Enseignement au secondaire, concentration français	Études françaises	Études littéraires et enseignement collégial
Diplôme de 2 ^e cycle obtenu	Lettres françaises	Sciences de l'éducation, spécialisation didactique du français	Linguistique	Études littéraires
Diplôme de 3 ^e cycle obtenu	Linguistique comparée	En voie d'obtention	Aucun	Aucun
Cours à la formation continue	Non	Oui	Non	Non
Séminaire de formation	Oui	Oui	Oui	Oui

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

Véronie Whear

Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke
Conception et évaluation, par des pairs, d'activités d'apprentissage relatives à la
littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature au collégial.

La maîtrise du français chez les étudiants est un sujet auquel s'intéressent le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial, les médias et les acteurs du milieu de l'éducation. Les professeurs sont les premiers observateurs de la faible maîtrise du français chez certains de leurs étudiants : ceux des collèges québécois n'y font pas exception.

Cette recherche porte sur la conception et l'évaluation d'activités d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature et elle est réalisée dans le cadre du programme de la maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke. Notre objectif est de créer des activités d'apprentissage qui intègrent des notions littéraires et grammaticales et qui visent l'amélioration de la maîtrise du français chez les étudiants. Plus précisément, et c'est à cette étape que vous jouez un rôle déterminant, notre objectif de faire évaluer ces activités par des pairs, soit des professeurs qui enseignent ou qui ont enseigné le cours Écriture et littérature. Nous espérons valider la pertinence, l'efficacité potentielle et la faisabilité de nos activités afin d'ultimement les intégrer à un cours d'Écriture et littérature.

Ainsi, vous devrez analyser et critiquer nos activités d'apprentissage et nous faire part de votre évaluation lors d'une entrevue semidirigée qui durera environ deux heures. Notre rencontre sera enregistrée sur bande vidéo et retranscrite en verbatim.

Dans l'essai de recherche, sachez que ni votre nom ni le nom de votre collège ne seront publiés; seules vos initiales seront utilisées, et ce, dans le but de préserver l'anonymat et la confidentialité des données recueillies. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment de la recherche.

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de participer à cette recherche et sachez que votre participation est très appréciée.

Véronie Whear

Véronie Whear
Maîtrise en enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke
Conception et évaluation, par des pairs, d'activités d'apprentissage relatives à la
littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature au collégial.

AUTORISATION
PROFESSEUR

Date : _____

Après avoir lu le document ci-joint, je, _____,
accepte de participer à la recherche portant sur la conception et l'évaluation d'activités
d'apprentissage relatives à la littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture
et littérature au collégial réalisée par madame Véronie Whear, étudiante à la maîtrise en
enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke. Je comprends que la recherche
garantit mon anonymat et qu'elle s'échelonne sur une session, soit celle de
l'automne 2017.

Signature : _____

ANNEXE E

CAHIER DE CODES

ACT AP	Activités d'apprentissage
ACT ENS	Activités d'enseignement
AN LITT	Analyse littéraire
APP RÉF	Approche réflexive
AUTO	Autonomie
AUTO-ÉV	Auto-évaluation
CDM	Classe de mots
+COH/-COH	Cohérent/Non cohérent
COMPÉ	Compétences
CONSTR	Constructivisme
CON ANT	Connaissances antérieures
COR	Corriger, correction
CORPUS	Corpus, œuvres/textes littéraires, œuvres/textes au programme
CIT	Citations, repérage des citations
DEV	Devoirs, travaux à la maison
DID	Didactique
DIFF	Difficultés
ÉCR	Écriture, écrire, rédiger
ÉQ	Travaux d'équipe, travaux collaboratif, collaboration, interaction
ÉT ACT	Étudiants actifs, apprentissages actifs
EXAM	Examens, évaluations sommatives
EXER	Exercices, évaluations formatives
FAUTES	Fautes, erreurs
FR	Français, maîtrise du français, langue
GGP	Guide grammatical personnalisé
GRAM	Grammaire
GV	Groupe du verbe, accord du verbe
HOM	Homophone
LITT	Littérature
LECT	Lecture, lire
MÉM	Mémoriser, apprendre par cœur
MÉD	Médiateur
+MOT/-MOT	Motivation, motiver/Démotivation, démotiver
OR	Orthographe
ORG CON	Organisation des connaissances
OUV RÉF	Ouvrage de référence
+RÉA/-RÉA	Réaliste/Non réaliste
RÉDAC	Rédaction, textes écrits
RÉSE	Rapport des étudiants aux savoirs enseignés
RÉTRO	Rétroaction, correction
RÔLE PROF	Rôle du professeur
PÉD	Pédagogie
+PER/-PER	Pertinent/Non pertinent

PONC	Ponctuation
PPA	Participe passé employé avec avoir
PPE	Participe passé employé avec être
PPS	Participe passé employé seul
PRO STY	Procédés stylistiques
PROG	Progression, étape par étape, pas-à-pas
RECON	Reconnaitre les propos du texte
TEMPS	Temps, durée
TH	Thèmes, idées principales
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TRANS	Transfert des apprentissages
SS TH	Sous-thèmes, idées secondaires
SYN	Syntaxe

ANNEXE F
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMIDIRIGÉE

Véronie Whear

Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke
 Conception et évaluation, par des pairs, d'activités d'apprentissage relatives à la
 littérature et à la maîtrise du français dans le cours Écriture et littérature au collégial.

Initiales du participant : _____

Date de la rencontre : _____ Début : _____ Fin : _____

Lieu de la rencontre : _____

Pour chaque question, expliquez votre réponse en donnant des exemples, en vous appuyant sur votre expérience ou sur votre formation, en suggérant des pistes d'amélioration, etc.

Tous les documents autres que des activités d'apprentissage vous ont été envoyés afin de contextualiser ces dernières. Vous pouvez les commenter ou vous concentrer uniquement sur les activités.

Tous les points de vue sont acceptés et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1^{re} PARTIE – RESPECT DU DEVIS MINISTÉRIEL, DE LA COMPÉTENCE ET DES ÉLÉMENTS DE COMPÉTENCE

Selon votre expérience et votre connaissance du devis ministériel, considérez-vous que les activités d'apprentissage répondent à la compétence (analyser des textes littéraires) et aux éléments de la compétence?

Propos du texte (PDT)

Thèmes (TH)

Procédés stylistiques (PRO STY)

Analyse littéraire (AN LITT)

Correction et révision (COR)

2^e PARTIE – INTÉGRATION DE LA DIDACTIQUE ET DU CONSTRUCTIVISME

DIDACTIQUE (DID)

En considérant que le référentiel du Centre collégial de Mont-Laurier restreint le CORPUS aux œuvres françaises des origines à aujourd'hui, que pensez-vous du choix des œuvres?

Que pensez-vous des ouvrages de référence (CORPUS) relatifs au français qui sont suggérés aux étudiants?

CONSTRUCTIVISME (CONSTR)

De manière générale, diriez-vous que les activités (ACT AP) sont conçues et présentées selon un ordre qui favorise l'acquisition progressive (PROG) des connaissances : d'abord déclaratives, puis procédurales et, ensuite, conditionnelles?

Les gestes constructivistes identifiés pour chaque activité d'apprentissage sont-ils pertinents?

Connaissances antérieures (CON ANT)

Étudiants actifs (ÉT ACT)

Organisation des connaissances (ORG CON)

Transfert des apprentissages (TRANS)

Approche réflexive (APP RÉF)

Interaction (ÉQ)

Évaluations sommatives (EXAM) et évaluations formatives (EXER)

Si certains gestes devaient être davantage intégrés ou moins intégrés, ajoutés ou supprimés, quels moyens proposeriez-vous pour y arriver?

3^e PARTIE – INTÉGRATION DU FRANÇAIS

Que pensez-vous du guide grammatical personnalisé (GGP)?

Le TEMPS pour créer chaque section vous semble-t-il suffisant?

La création du GGP en devoir (DEV) offre-t-elle une solution adéquate au manque de TEMPS en classe?

Est-il pertinent de l'évaluer de manière formative (EXER), puis sommative (EXAM)?

Quel est votre avis concernant les notions relatives au français (FR) qui ont été retenues et l'explication des devoirs (DEV)?

Classes de mots (CDM)

Groupe du verbe (GV)

Participe passé seul et participe passé être (PPS et PPE)

Participe passé avoir (PPA)

Homophones (HOM)

Ponctuation (PONC)

Que pensez-vous des exercices (EXER) faits en classe qui incluent des notions concernant la littérature (LITT) et le français (FR)?

Le TEMPS réservé à la portion *français* (FR) est-il adéquat?

Les numéros relatifs au français (FR) sont-ils suffisamment intégrés au domaine littéraire (LITT)?

Les notions relatives au français (FR) sont-elles cohérentes avec ce qui est exigé dans le GGP des étudiants?

Du TEMPS est alloué en classe aux étudiants pour corriger (COR) leurs erreurs de français (FR) dans certains travaux. Quel est votre avis à ce sujet?

4^e PARTIE – QUESTIONS GLOBALES

Croyez-vous que ces activités (ACT AP) puissent améliorer la maîtrise du français (FR) chez certains étudiants collégiaux du cours Écriture et littérature?

Si vous deviez enseigner Écriture et littérature, seriez-vous prêt à intégrer quelques-unes de ces activités (ACT AP), modifiées ou non, dans vos propres cours?

Aimeriez-vous ajouter des commentaires ou apporter des suggestions?

ANNEXE G
TABLEAU DE CODIFICATION DES DONNÉES

Devis ministériel			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
COMPÉ	MP	Oui.	
	ÉA	Oui. Ça répond très, très bien aux exigences du devis ministériel . Pour ça, je n'ai pas de doute là-dessus. Donc, vous abordez toute la littérature , les procédés stylistiques et la correction de la langue et c'est ce que le ministère demande et vous le faites très, très bien à partir de ce que j'ai vu et de toutes les activités que vous avez présentées.	
	SS	Oui, tout à fait. Pour moi, tout était vraiment conforme à des activités qu'on privilégie pour le 101.	
	MH	Oui. Oui. La seule question que je me pose, c'est... Parce qu'il y a quelque chose de super intéressant dans tes activités en littérature et tes activités en langue ... Dans le devis ministériel , la langue est passablement subordonnée à la littérature , on essaie de les métisser, mais ça ne fonctionne pas trop. Peut-être que les réponses à tes autres questions vont clarifier la chose, mais, jusqu'à il n'y a pas si longtemps, la langue , on n'en traitait pas au cégep. Je trouve que ça répond au devis , tout à fait.	

RECON	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		
TH	MP		<p>Où je trouve qu'il pourrait y avoir un peu plus de travail, c'est au niveau de la recherche de la thématique, parce que je sais que les étudiants ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficulté à trouver des thèmes. On tient pour acquis qu'ils vont lire quelque chose et qu'ils vont tout de suite être capables d'en ressortir le thème alors que non, pas du tout. Non seulement ils ont de la difficulté à trouver un thème, ils ont de la difficulté à trouver des sous-thèmes et ils ont surtout beaucoup de difficulté à l'expliquer. C'est comme si l'aspect thématique avait été un petit peu mis de côté. Les étudiants en ont vraiment, vraiment besoin.</p>
	ÉA		<p>D'un point de vue littérature, ce qui manque dans les travaux que vous présentez, c'est la lecture et l'annotation des textes. Ça, c'est la base pour présenter un plan. S'ils ne savent pas lire le texte et l'annoter et déduire les concepts, ils ne peuvent pas faire leurs plans. Ça ne vient pas comme ça. Ils ne seront pas inspirés pour trouver les sous-thèmes reliés aux idées principales. C'est un point : il faudrait faire des exercices avec les élèves, parce que ne pensez pas que les élèves... Comment trouver les idées secondaires? S'ils lisent le texte, s'ils annotent et s'ils trouvent les concepts du texte, ils trouvent à ce moment-là les concepts qui se rapportent aux idées principales pour</p>

			trouver leurs idées secondaires . Ils peuvent regrouper les concepts qu'ils ont dégagés du texte et voir quelle est l'idée secondaire qui convient pour développer telle idée principale. Ça, ce n'est pas facile pour les élèves surtout au début.
	SS		
	MH		
PRO STY	MP	En fait, ce que j'ai remarqué, et je l'ai noté à quelques reprises, c'est qu'il y a vraiment un beau travail sur les procédés , de revenir à tous les débuts de cours ou presque. Je trouvais qu'il y avait beaucoup, beaucoup de choses sur les procédés , ce qui est très bien.	Ça, je mets [dans mes annotations] des petites suggestions là-dessus, comme de les mettre à l'écran plutôt que de les lire, parce que parfois pour les étudiants, c'est difficile de le faire de mémoire , mais je l'ai écrit dans le document.
	ÉA	Vous abordez toute la littérature, les procédés stylistiques et la correction de la langue. Vous avez commencé par les procédés stylistiques . Ça, vraiment, c'est quelque chose qui est nouveau dans votre démarche, parce que, quand je parlais avec mes collègues, ils disaient commencer par les textes pour ensuite aborder plus tard les procédés stylistiques . Or, vous, vous avez commencé par les procédés stylistiques et vous les avez intégrés à ces œuvres .	
	SS	Le guide des procédés j'avais des commentaires aussi. Je trouvais qu'il était bien...	
	MH		
	MP		
AN LITT	ÉA		Ça serait intéressant qu'ils fassent en classe avec vous une partie et, pour la deuxième partie, vous demandez à quelqu'un, avec un rétroprojecteur ou un ordinateur,

			<p>de faire l'annotation et, à ce moment-là, vous allez le projeter et voir si c'est correct et vous allez demander : « qu'est-ce qui est bien? » Mais il faut avertir l'élève que ce n'est pas une question bonne ou mauvaise, on ne va pas le juger. C'est pour voir si les concepts et les procédés de style qu'il a tirés sont corrects. Utilisez des surligneurs. J'ai vu que vous utilisiez deux couleurs différentes. À ce moment-là, ils peuvent les utiliser aussi pour les citations, ils vont les surligner en fonction des idées principales et donc, automatiquement, ils vont travailler leur plan général. Il ne faut pas avoir peur de leur demander de faire un petit plan : idées principales et idées secondaires, juste ça. Voir s'ils sont capables de le faire avant de faire le plan général.</p> <p>Il y a l'aspect littéraire et il faudrait faire plus d'activités d'apprentissage concernant les citations intégrées et introduites. Vous avez présenté cela, mais, premièrement, vous avez présenté ce qui est faux et, ensuite, vous avez présenté ce qui est correct. Moi, personnellement, je mettrais quelque chose qui est bon au début, parce que c'est ce qui va rester dans leur mémoire, puis ce qui est mauvais. Et, ce qui est mauvais, il faut le tirer de leurs propres textes. Si vous mettez de but en blanc quelque chose de faux, ils ne vont rien saisir. Par rapport à quoi est-ce que c'est faux? Par rapport à quelque chose qui est correct. Mais il faut savoir ce qui est correct. Seulement... modifiez... et que ce soit leurs propres erreurs, ça leur parle plus. Tous les exercices où vous allez expliquer que ce soit la langue écrite, les citations, les procédés</p>
--	--	--	---

			d'écriture... Par exemple, quelqu'un qui a mis la personnification alors qu'il fallait mettre la comparaison... Il faudrait que ce soit de leurs propres phrases, parce que sinon ça ne sert rien. Tu peux expliquer pendant des heures, mais ils se disent : « je n'ai pas écrit ça, ça ne me concerne pas ». Par contre, si tu choisis chaque fois un élève, et que ça ne soit pas le même élève et que toute la classe passe, ça va leur parler.
	SS	Les deux méthodes se valent, je suis certaine.	Je constate qu'on n'a pas tous la même conception des étapes menant à la rédaction . Nous, tout se fait en 4 h alors que, vous, si j'ai bien compris, il y a d'abord un 100 minutes à la fin de la session qui est accordé pour la lecture des textes et le travail du plan. Ensuite, il y a un cours ou une période de temps avant la rédaction . Chez nous, on part de zéro, un peu comme à l'EUF. Leur 4 h part avec la découverte du texte à analyser. Ça doit être un choix. Moi, quand je suis arrivée, c'était comme un automatisme que c'était ça. C'est quand j'ai entendu parler d'autres pratiques, je me suis dit : « mon dieu! On n'est pas du tout équivalent ». Je ne dis pas qu'il n'y a pas d'élèves qui bloquent et qui ne font pas de conclusion, mais, de façon générale, nos élèves la complètent en 4 h.
	MH		
	MP		
	ÉA	Vous abordez toute la littérature, les procédés stylistiques et la correction de la langue .	
COR	SS	On fait beaucoup d' exercices pour le français écrit . Maintenant, ce n'est pas quelque chose qui est très	Est-ce qu'on enseigne une méthode de révision ? Je crois que je ne l'ai pas vue dans le plan du cours, dans les cours que j'ai regardés.

		long. Ça reste qu'il n'y en a pas des tonnes.	On tient souvent pour acquis qu'ils les connaissent alors qu'ils ne les connaissent pas nécessairement.
	MH		

Didactique			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
CORPUS LITT	MP	J'ai trouvé ça vraiment original et intéressant de commencer par [la plus actuelle]. Mais, de cette façon-là, c'est une autre façon de l'aborder et je pense que pour les étudiants ça peut être le fun de commencer plus par quelque chose qui est connu. Même si je ne suis pas sûre qu'ils le connaissent, lui [Grand Corps Malade]... De la poésie plus actuelle et, après ça, retourner... Oui, oui, ça, je trouve ça vraiment intéressant.	Je ne le construis jamais comme ça. Je ne le ferais pas, parce que je ne suis pas à l'aise. J'ai une autre façon. J'y vais plus par l'historique. Je le comprends mieux comme ça, ce cours-là.
	ÉA	J'ai beaucoup aimé. Je vous félicite pour le choix des textes, parce que le choix du slam et de la chanson , par rapport à ce qui est classique, c'est génial. C'est rare de voir des profs qui abordent des genres qui parlent aux élèves. C'est vrai qu'on vous restreint à un corpus français, mais n'empêche que votre choix est très bon, parce que Grand Corps Malade , sa vision... C'est vrai qu'il aborde des thèmes de tous les jours, mais sa vision optimiste plait aux élèves. Là, vous leur donnez envie de lire de la poésie , parce que la poésie est difficile pour les élèves. Mais, en travaillant la chanson et le slam , automatiquement ils vont considérer et ils vont voir d'un autre œil la poésie classique . Le fait de	Même si le corpus est réservé à la littérature française, nous avons des chansons assez intéressantes au Québec. Alors, il faudrait montrer ça aux élèves même si c'est en dehors du corpus . Le fait de savoir qu'il y a des chanteurs et des conteurs du Québec qui abordent les mêmes thèmes que les Français, ça va les intéresser. Je donnais toujours <i>Les Précieuses ridicules</i> de Molière, parce que chez nous aussi c'est français. C'était la même chose dans le temps, ça fait 3 sessions que j'ai pris ma retraite. Je donnais en même temps, en parallèle, Michel Tremblay, <i>L'impromptu d'Outremont</i> pour leur montrer que Tremblay aussi aborde la préciosité. C'est assez intéressant à ce moment-là. Alors, nous analysions <i>Les Précieuses ridicules</i> et en même temps en comparaison avec Michel Tremblay.

		<p>commencer par cela, ça va les inciter à lire quelque chose de classique... parce que, par expérience, je commençais par la poésie. J'aime beaucoup la poésie!</p> <p>Or, vous, vous avez commencé par les procédés stylistiques et vous les avez intégrés à ces œuvres postmodernes qui plaisent énormément aux élèves. J'ai beaucoup aimé ça. Ce sont des qualités qui vont plaire aux élèves. C'est pour ça que je vous ai posé la question : est-ce que vous avez déjà enseigné? Parce que, pour quelqu'un qui n'a jamais enseigné, c'est difficile de penser à ça, mais, vous, vous avez été confronté aux élèves. Vous savez très bien que si ça ne les intéresse pas, ils ne travaillent pas. Donc, c'est très bien ça. J'ai beaucoup, beaucoup aimé le choix des textes. J'ai vu que vous aviez choisi « Les Animaux malades de la peste », c'est excellent!</p> <p>J'intégrerais Grand Corps Malade. Au départ, je n'aurais pas pensé à ça. Pour vous dire la vérité, je n'ai jamais pensé au slam. J'ai pensé aux contes de Fred Pellerin, aux chansons des Colocs, etc., mais jamais au slam. Ça, j'ai trouvé ça génial, génial!</p> <p>Et le fait de le comparer à Shakespeare, c'est génial! C'est excellent. Je ne l'ai pas fait, mais j'aurais aimé le faire.</p>	<p>Ce qui était intéressant, c'est que c'était eux qui faisaient cette recherche-là. Je leur donnais le corpus français et je leur disais : « Michel Tremblay a écrit <i>L'Impromptu d'Outremont</i>, essayez de voir ce qui revient dans son œuvre, dans cette œuvre-là ».</p>
	SS	<p>J'ai vraiment adoré l'idée de Grand Corps Malade et, ensuite, Molière.</p> <p>C'est tellement intéressant aussi d'avoir ces pièces-là, de Grand Corps Malade, avec des</p>	<p>C'est sûr que je suis très cartésienne et j'enseigne toujours beaucoup chronologiquement. Donc, pour moi, quand je pars du classicisme, par exemple, après ça je m'en vais vers les Lumières. Je ne partirais pas</p>

		<p>textes qui travaillaient des thèmes semblables de différentes époques.</p>	<p>du romantisme pour revenir au classicisme, parce que j'enseigne en même temps un contexte sociohistorique. Donc, au début, c'est sûr que ça me déstabilise un peu pour l'enseignement des contextes sociohistoriques et l'association des courants littéraires.</p> <p>J'aime beaucoup acheter des guides, parce qu'on a plus d'exemples, d'explications des effets. Moi, disons, en ce moment, je suis tombée sur un groupe qui a souvent fonctionné avec des feuilles comme ça et je pense qu'il n'y en a pas autant. Puis, quand j'arrive pour travailler l'impératif, ce n'est pas dans leurs feuilles.</p> <p>Parce que nous sommes une vingtaine et, moi, c'est une pratique que j'aimerais qu'on rende commune, c'est-à-dire que nous les partions tous avec un guide et ils l'ont pour leurs deux ans, leurs trois ans d'études, et ils l'apportent chaque cours. Parce que, là, je me retrouve avec des étudiants qui n'ont pas de guide des procédés. Les feuilles, parfois, tu te rends compte qui ne les ont plus. Parfois, je parle d'une certaine façon et ils ne me comprennent pas... J'aime aussi la table des matières et les catégorisations.</p> <p>Dans le guide avec lequel je travaille, c'est dans la première page. Je commence par leur faire souligner ce qu'on va voir le plus souvent dans la table des matières. Souvent, lorsqu'ils me disent qu'ils ne trouvent pas un procédé, je leur dis : « commencez par aller voir dans la table des matières, partez par chaque catégorie, opposition? Non. Exagération? Oui. Allez voir les figures associées à l'exagération ». Ainsi, ils arrivent à la bonne réponse. Ça, j'aime ça du guide</p>
--	--	--	---

			aussi.
	MH	<p>J'ai bien aimé. J'ai un parti pris, parce que <i>Dom Juan</i> je l'enseigne et c'est un coup de cœur.</p> <p>Je trouve que la thématique autour de <i>Dom Juan</i> est encore extrêmement d'actualité, donc, oui.</p> <p>Grand Corps Malade, j'ai trouvé que c'était super intéressant justement parce que ce sont des thèmes peut-être plus proches de ce qu'ils vont vivre. Je trouvais intéressant que tu fasses des liens avec les poètes romantiques et classiques à différents moments. C'était cool le corpus, tout à fait.</p> <p>Ah! moi, ça ne me dérange pas du tout [que ça ne soit pas chronologique]. Je vais le dire là et ça va peut-être revenir après. Je trouve ça super intéressant. J'ai parcouru un peu tes trucs et un des défis que beaucoup de gens ont, c'est que la plupart des gens vont comprendre les principes du constructivisme et des pratiques didactiques et tout ça. Le défi, c'est vraiment d'arriver à faire le pas et de les incarner dans des pratiques, parce qu'on a énormément de représentations. [...] La plupart des profs, si tu leur demandes de parler de didactique et de pédagogie, ils sont capables de te donner les grandes lignes, les principes, mais, si tu les filmes en train d'enseigner, 90 % du temps, ils sont dans une pratique qui est plus proche du magistral-transmissif. Donc, malgré leurs connaissances, c'est la reproduction, c'est la zone de confort.</p> <p>Donc, dans le corpus, ce que je trouve intéressant,</p>	

		et ça rejoint un des principes de base, c'est qu'en partant d'une œuvre qui est plus d'actualité, tu vas davantage te rapprocher de leurs réalités pour tranquillement les amener vers des textes qui, aux premiers abords, ont l'air plus éloignés, mais, finalement, une fois qu'ils les comprennent, ils se rendent compte que c'est la même affaire et qu'ils sont capables de se reconnaître dedans.	
CORPUS FR	MP	Nous, à notre collège, nous travaillons avec ça. Antidote , nous l'avons rentré tranquillement. Nous ne l'obligeons pas, mais je fais travailler mes étudiants autant avec ça qu'avec les autres ouvrages. Nous aussi nous favorisons le Multidictionnaire et l' Express .	Nous nous questionnons quand même sur l' Express , parce que nous ne le trouvons pas toujours super clair. La punctuation . Nous ne la trouvons pas si claire.
	ÉA	Je les utilisais en classe. J'utilisais cela, surtout Antidote , c'est excellent. Pourquoi ne pas leur demander d'utiliser des choses qui sont actuelles et à leur portée? Qu'ils achètent cela et qu'ils sachent l'utiliser au fur et à mesure de leurs études ou bien de leur travail par la suite. Parce que nous avons des élèves... Par exemple, je ne sais pas si vous... Nous avons des techniques et ils essayaient d'utiliser l' Express grammatical , Antidote et tout, mais, par la suite, ils vont l'utiliser dans leur travail, dans leur technique et c'est excellent ça. Ils vont savoir corriger leurs travaux.	Je vais vous faire cette remarque-là : les élèves qui venaient des écoles privées étaient habitués d'utiliser l'ordinateur et ils prenaient des notes à l'ordinateur, ils faisaient leurs analyses littéraires à l'ordinateur. Je ne disais rien au début, mais, à l' examen sommatif , il faut qu'ils rédigent par écrit . Alors, ceux qui étaient habitués de rédiger à l'ordinateur n'arrivaient pas à terminer à temps quand ils écrivaient sans utiliser leur ordinateur. Eux-mêmes, ils mettaient l'ordinateur de côté. Parce que, dans le devis ministériel , il faut qu'ils rédigent à main tout comme à l'EUF. Donc, ce n'est pas moi qui leur disais : « n'utilisez plus l'ordinateur ». C'est eux-mêmes. Je leur disais : « mais où est ton ordinateur? » Et ils me répondaient : « ah, madame, c'est que la dernière fois je n'ai pas eu le temps de terminer mon analyse, donc je préfère moi-même m'en priver ».

		<p>Je leur demandais en classe au premier cours où il faut que les règles soient bien mises : « écoutez, je permets à certains d'apporter leur ordinateur, êtes-vous d'accord avec ça? Oui. Alors, on le fait. Non, alors suffis ». Par la suite, je leur dis qu'ils ont un contrat avec moi et qu'ils ont dit oui. C'était dans mon plan de cours. Au départ, ils peuvent utiliser l'ordinateur tout comme ils peuvent le mettre de côté et écrire à main. Ils ont Antidote et les autres ont leurs dictionnaires. S'ils veulent corriger avec Antidote, nous avons le Centre d'aide en français qui est surveillé et ils peuvent mettre leur travail sur Antidote et corriger leurs travaux. Je leur permettais cela, mais pas à l'examen de mi-session ni à l'examen final. Mais un travail compté, ils peuvent l'utiliser. Je me disais : c'est eux qui ont utilisé l'ordinateur, les autres... pourquoi pas? Ils ont accès, mais c'est surveillé. On est au 21^e siècle, c'est ridicule de ne pas leur permettre cela et puis je me dis que s'ils savent l'utiliser tant mieux et s'ils ne savent pas l'utiliser, c'est eux qui vont en subir les conséquences. Concernant le dictionnaire, il y a un exercice que je faisais en classe pour voir si tout le monde savait l'utiliser. Est-ce que vous avez un Centre d'aide en français? Pouvez-vous y envoyer vos élèves? À ce moment-là, si vous n'avez pas le temps de voir les élèves qui ont de la difficulté avec le dictionnaire, envoyez-les là avec une petite note : il faut qu'ils voient comment utiliser le dictionnaire, <i>Le Petit Robert</i>, le <i>Multi</i> et ainsi de suite.</p>
SS	Je suggère souvent de travailler avec le Multi .	J'ai vu quelques éléments que j'ai notés au fil des

			<p>cours à ce propos-là, c'est-à-dire que, moi, idéalement, je ne choisirais qu'un seul outil. Je le rendrais obligatoire. Pour quelle raison? Parce que, comme il y a beaucoup de travail à faire avec cet outil-là en dehors de la classe, je vois tout le temps qui va être pris pour répondre aux questions, en dehors de la classe, des étudiants : « je ne trouve pas cette notion-là ». Un va utiliser tel outil, un autre, ça va être lui. Ça va prendre beaucoup de temps. Je voyais tout le temps que ça allait prendre au prof.</p> <p>Donc, tout le temps ou tous les MIO que tu vas recevoir, parce qu'ils ne le trouvent pas... Si c'est soixante MIO, ça va être pénible. Après ça, il va falloir que tu vérifies dans chaque outil comment c'est nommé. Je donnais comme exemple la subordonnée. Dans l'index de l'<i>Express</i>, il y a plusieurs pages de référence pour la subordonnée et le vocabulaire est différent du guide Antidote. Dans l'<i>Express</i>, on parle de phrase enchâssante et, dans Antidote, c'est différent. J'ai écrit aussi que je prévoyais un peu de panique des étudiants qui devront démêler ça seuls. Mais je pense que c'est vraiment un moment où ils vont être perdus et tellement paniqués qu'ils vont plus lâcher prise qu'ils vont chercher.</p> <p>Et, pour toute la session, pour éviter plusieurs questions et plusieurs recherches pour le prof, je rendrais un outil obligatoire.</p> <p>Je pense que ça simplifierait pour tous de toute façon. Tout le monde serait au même endroit toujours. Si on réalise que ça fait quatre étudiants qui posent la même question, à ce moment-là, on peut dire : « OK, j'ai eu</p>
--	--	--	--

			la même question, on prend tout le monde notre <i>Express grammatical</i> , on va à telle page ensemble ». Alors que, là, certains auraient pu l'acheter, certains auraient acheté un autre outil .
	MH	<p>Ce sont de bons choix.</p> <p>Oui, [je travaille avec Antidote]. [...] Quand j'enseigne au régulier, oui, systématiquement. J'imagine que MPM et JR t'en ont parlé. Chez nous, le cégep, depuis 2008, justement parce qu'on est considéré comme étant un cégep de deuxième tour et que nos étudiants avaient vraiment de grandes difficultés en langue, a choisi d'ajouter une cinquième heure de cours par semaine au cours de français. Dans le cadre de cette heure-là, il y a 12 000 manières de travailler la langue, mais ça a été la manière que le cégep a choisie pour réintégrer le travail que tu essaies d'intégrer au travers de tes 4 heures de cours de littérature. Donc, que ce soit Antidote, l'<i>Express</i>, le <i>Multi</i>... [...] Parfois je suis tiraillé entre le bel objet, si je reviens plus du côté littéraire, qui va donner envie de lire, mais le bel objet qu'ils n'achèteront pas versus l'objet qui va être en classe, qui vont apprendre à aimer, parce qu'ils vont le travailler. Donc, pour les outils de référence, c'est la même chose. Nous avons une bonne série de dictionnaires qui est moitié <i>Multi</i>, moitié <i>Robert</i>, ce qui fait que je vais souvent travailler avec cela. L'<i>Express</i>, nous le recommandons, mais nous ne l'obligeons pas. Il a été obligatoire quelques sessions et la question est</p>	<p>La seule chose à laquelle je fais attention, et là c'est moins vrai parce que depuis l'an passé Antidote est sur tous les postes d'informatique du cégep, c'est que j'essaie surtout de les outiller à partir d'outils qu'eux peuvent avoir. Entre autres, pour les dictionnaires, je vais essayer de travailler à partir de ce qu'ils ont, parce que nous avons un milieu qui est encore défavorisé pas mal. Donc : « c'est quel dictionnaire que tu as chez toi? » En général, ça rejoint une préoccupation du coût des œuvres et des ouvrages. [...] C'est seulement que, dans le cas de notre clientèle, il y a des impératifs qui font que je vais mitiger le recours à certains outils.</p>

		<p>revenue et, finalement, c'est une recommandation. Et Antidote, jusqu'à l'année passée, il n'y avait qu'un labo informatique où il était installé. [...]</p> <p>Donc, les étudiants qui vont choisir vraiment de se payer une licence Antidote personnellement...</p> <p>Donc, je l'utilisais plus comme atelier dans le cadre du cours un peu comme tu fais, les amener à corriger sur Antidote et voir ce que ça peut leur apporter. Donc, oui.</p>	
--	--	--	--

Constructivisme			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
PROG	MP	Ça, c'est vraiment très pas-à-pas et je pense que c'est comme ça qu'il faut faire avec eux, parce que ce cours-là est trop difficile pour des étudiants qui arrivent du secondaire 5. Donc, il faut vraiment les prendre par la main et prendre une marche à la fois .	
	ÉA	Oui, oui. Il y a avec les procédés ... c'est excellent! J'ai vu toutes vos activités d'apprentissage et, chaque fois, vous utilisez... Ce que vous présentez, le procédé d'écriture , la correction de la langue , les règles grammaticales , et ainsi de suite.	
	SS	J'essaie de voir, parce que je sais qu'on commence d'abord par étudier quelques procédés , à les identifier. En fait, je n'ai pas trouvé ça problématique. Mais ça ne veut pas dire que je n'irais pas là nécessairement.	Mais, on s'en va quand même... Mais, on ne les a pas tous vus avant de s'en aller en analyse . Oui, mais je suis quand même rendue au cours 4 où on tombe en analyse . Oui. Ça va vite. Mais, par rapport à la question, si on y allait progressivement ... Je ne peux pas dire qu'il y a eu une progression qui n'était pas rapide. Parce qu'on est au quatrième cours et considérant que le premier cours sert souvent à présenter le cours sans tomber dans la matière, ça veut dire qu'ils ont eu deux cours pour se familiariser avec quelques procédés d'écriture puis déjà ils vont dans le commentaire illustré . Dans le sens... peut-être qu'au début on est dans l'essai. Mais, si on parlait d'une approche très progressive ... non, à ce moment-là, c'est très rapide.

	MH	Oui, oui.	<p>Et, quand je parlais de progression... [...] Le niveau 0, c'est de dire que je pars des erreurs de l'étudiant et après ça je vais lui demander de trouver dans ses ouvrages de référence la règle, d'expliquer pourquoi. Je dis que c'est le niveau 0, parce que souvent ça finit par être un copier-coller et le problème, c'est, qu'en général, les étudiants, ils les connaissent les règles, ils ne sont seulement pas capables de les appliquer. C'est la question du transfert. Donc, si tu vas plus loin, la question, c'est : comment tu les amènes à faire un transfert? Et, là, j'ai essayé d'aller plus loin et, ce que je leur demande, c'est de se créer une stratégie de révision en leur disant : « comment tu fais pour ne pas refaire cette erreur-là? » Pour essayer de leur faire prendre conscience... Première étape : tu as une erreur de ponctuation liée au marqueur de relation. C'est quoi la première chose qu'il faut que tu fasses? Trouver le marqueur de relation. OK. Tu fais ça comment? Souvent, ils se rendent compte qu'ils ne savent même pas c'est quoi un marqueur de relation. À partir de là, mon but n'est pas d'en faire des linguistes, c'est de voir : OK, peut-être que la solution, pour le moment, c'est juste de faire une liste des marqueurs de relation que tu utilises et de passer ta liste en la cochant. Ce n'est que la première étape. Après ça, tu fais ta deuxième : « ton marqueur de relation, il est où dans ta phrase? En tête? S'il est là, tu fais quoi? » Il faut les amener, eux, à s'organiser une stratégie qui ne doit pas dépasser 3 étapes, sinon ils ne la feront pas.</p>
GESTES	MP	Oui, tout à fait.	

CONSTR		Je pense que c'est pas mal le maximum qu'on peut faire.	
	ÉA	J'ai beaucoup aimé [la présentation sous forme de tableaux], parce qu'on ne se perd pas, on comprend. En regardant un tout petit peu le tableau, j'ai compris votre cours, j'ai compris ce que vous demandez aux élèves. Ça, c'est génial, le fait de présenter ça sous forme de tableaux et les élèves adorent ça. Mais cette partie-là (colonne de droite), elle est très bonne, mais pour vous. Ça, ce sont des points de repère pour vous...	Mais ça, est-ce que vous les proposez aux élèves? Parce qu'ils ne comprendront pas... Cette partie-là (colonne de gauche), elle est compréhensible pour les élèves. Si vous abordez ça juste en leur donnant un petit aperçu, ils vont peut-être... les plus futés, ils vont le comprendre, les autres (en levant les épaules)... ça ne va rien leur dire. Ça, c'est clair (colonne de gauche), mais la colonne de droite, c'est trop difficile pour eux. Leur présenter cela aux élèves, ça va faire trop...
	SS	Pertinents, ça, c'est sûr.	
	MH	On voit que tu as compris les fondements , parce que c'est présent, mais... Tes activités de littérature sont plus près du constructivisme . Donc, c'est ça, dans certaines activités de littérature , tu es beaucoup plus proche des principes du constructivisme et tu arrives vraiment à les mettre en œuvre. Mais je trouvais quand même qu'il y avait, à l'intérieur de ce que tu as fait, un paquet d'éléments intéressants.	Mais, pour moi, pour vraiment juger si ça va se traduire en action dans la classe... C'est pour ça que je trouve qu'il y a des zones de confort dans ta planification. Dans le sens où, pour l'instant, tes activités de littérature sont plus près du constructivisme que certaines activités en langue . Et là, je m'avance et ce n'est qu'une hypothèse, mais, c'est peut-être une question d'aisance. Du côté de la langue , il y a des moments où on sent que ça se rend là et après on retombe dans un modèle plus classique. Par contre, dans une idée constructiviste , ce serait préférable [de travailler à partir des erreurs de français des étudiants], parce qu'il y a aussi toute la question de la motivation et de l' intérêt . Un étudiant, même s'il n'a pas compris, un étudiant qui pense avoir déjà compris ça et qu'on lui ramène encore les classes de mots ... À la limite, un parcours, comme celui que tu

			<p>as fait, qui est ambitieux... À la limite, je le verrais plus dans un cours de Renforcement en français où les gens ont déjà eu la démonstration que : « regarde, si tu es rendu ici, c'est que même si tu pensais comprendre la langue, tu ne la comprends pas. Viens mon grand, on va aller travailler X, Y, Z... »</p> <p>L'idée, c'est vraiment que, quand tu corriges un texte, tu vas mettre tes codes de correction et l'étudiant va avoir une grille avec l'ensemble des codes pour faire le décompte de ses fautes pour, après ça, normalement, s'attaquer au type de fautes qui est le plus criant chez lui. Ça, c'est un premier pas qui est intéressant. Du point de vue du prof, si tu choisis vraiment de t'embarquer là-dedans, ça implique que le cours de grammaire à tout le monde en même temps peut difficilement exister, à moins qu'il y ait vraiment une lacune qui est super partagée et qu'il y a des choses qui se croisent en disant que je vais traiter ça toute la classe ensemble, parce qu'il s'agit d'une gymnastique grammaticale utile à tout le monde. Il peut encore y en avoir, mais, l'idée, c'est vraiment de partir de l'erreur de l'étudiant. [...] Dans le fond, c'est tout un travail qui permet aussi, et je boucle la boucle avec la motivation, aux bons étudiants de continuer à progresser, parce qu'eux autres tu peux leur mettre des erreurs de syntaxe. Ça se peut que leur erreur de syntaxe principale soit une erreur de phrase de base, où ils oublient toujours la négation. On a tous des tics d'écriture. Donc, ça permet à chacun de travailler moins de choses en parallèle et, ce que la recherche montre aussi, mais d'une manière plus significative,</p>
--	--	--	--

			parce que tu n'es pas en train de corriger des erreurs de verbe , de syntaxe , de ponctuation , tout en même temps. Souvent, ça finit par avoir un effet d' apprentissage plus fécond et qui dure plus longtemps. Donc, je te brosse les grandes lignes d'une version qui mène vers un pas de plus vers le constructivisme .
CON ANT	MP		
	ÉA		Mais il y a une question que vous avez posée dans un tableau où vous leur demandez : quelles sont les règles de français que vous connaissez? Alors, les règles comme ça, en général, les élèves, ils ne vont pas savoir quoi répondre. Essayez de la limiter, par exemple : « l'accord du participe passé , qu'est-ce que vous avez retenu de l'accord du participe passé , de la conjugaison des verbes , des homophones ? » Essayez de cerner le domaine, parce que c'est trop général à ce moment-là.
	SS	C'est clair que de toujours aller chercher quelque chose ... Il y a plusieurs moments où j'ai trouvé ça super intéressant. Quand on présente le théâtre, de leur demander c'est quoi leur expérience, c'est quoi les métiers associés au théâtre... Il n'y a rien qui va être vérifié plus tard dans la session, mais ça fait juste les intéresser ou leur faire prendre conscience qu'ils en connaissent plus qu'ils pensent . Ils ont l'impression, eux, de dire quelque chose et qu'on les écoute. Ça les intéresse davantage après. Donc, souvent, je me suis dit que parfois il suffit seulement de faire ça, il faut prendre le temps de	Souvent, je pense que c'est un commentaire qui est revenu au fil des cours, c'était de bien prévoir les réponses auxquelles on s'attend et de souvent poser des questions plus précises, de les guider davantage. Je voyais à plusieurs moments des questions qui permettraient de partir dans tellement de sens que, là, il faut rattraper. C'est beaucoup d'énergie, parce qu'on se dit que notre question n'était pas bien posée et là ça part dans tellement de sens. Ce n'était pas là où on voulait les amener et, là, on a comme perdu ce moment-là, parce qu'on est en : « oui, mais non... pas vraiment... ce n'est pas ça que je voulais dire... ». Donc, ça, c'est revenu assez souvent.

		le faire. Je pense que, ça, c'est bien prévu.	Il y a des moments pour les notions de grammaire où je me disais que ça peut devenir étrange.
	MH	Donc, je vois que les éléments sont là.	<p>Tu me dis : « poser des questions précises ». Je te dirais : « c'est quoi les questions que tu vas leur poser? c'est quoi la réponse attendue? c'est quoi les obstacles que tu anticipes par rapport à cette réponse attendue là ou à cette question-là? est-ce que tu as des questions de relance? »</p> <p>Oui, c'est ça, [pousser encore plus loin].</p> <p>Mais, comment les traduis-tu vraiment? Ça pourrait être super intéressant, pas dans le cadre de ton mémoire, parce que ce n'est pas vraiment ça l'objectif, de voir jusqu'où tu es capable d'aller vraiment concrètement dans tes interventions pour les amener à construire vraiment leurs connaissances. La première étape qui est documentée, c'est : je pense que j'en fais, je pose une question et, finalement, c'est moi qui dis tout. La deuxième étape, c'est souvent d'utiliser le constructivisme pour activer les connaissances antérieures, mais après on revient dans un classique théorie-exercices. Donc, finalement l'activation des connaissances antérieures sert juste un peu à piquer leur curiosité, mais il n'y a pas vraiment d'arrimage entre la réponse que tu viens de me donner là.</p>
ÉT ACT	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH	Je trouve qu'avec la littérature on a un terrain de jeu parfait pour ça et, parfois, on s'éloigne et c'est	Pour cet aspect-là, le pas d'après, c'est que tu n'as pas besoin de leur expliquer, parce que ton enseignement

		<p>correct. Est-ce que tu prends la peine d'adresser ça explicitement? de prendre un pas de recul par rapport à la littérature et de leur parler de rapport aux savoirs?</p> <p>Dans ce que tu dis, il y a deux volets. Il y a le volet, et je te donnerai des exemples tantôt, qui reflète une transition qui est enclenchée. Donc, dans ton intervention, et ça reste une déduction très rapide avec ce que tu m'as dit, et dans ta manière d'enseigner, il y a une part de magistral-interactif. Tu les encourages donc en leur expliquant le principe derrière qui est tout à fait vrai : si tu prends la peine de le reformuler, de le dire, ça va rester plus longtemps.</p>	<p>est monté d'une manière à ce qu'ils n'aient pas d'autres choix, que ce n'est plus une question de le dire ou de le demander : si tu n'es pas actif, il n'y a pas de cours.</p> <p>J'ai l'impression que, parfois, et c'est une piste en développement, ce sont nos insécurités qui sabotent le processus. C'est le fun, il y a un plaisir à diriger une discussion en classe et à être là avec eux et je ne remets pas ça en question. Mais, dans la manière de poser la question et de tolérer le silence, ça va faire peut-être que, s'ils savent que ça va être ça le cours, ils vont participer. C'est une question de climat qui est établi, de contrat didactique. Ça va se passer ou ça ne se passera pas. Souvent, le problème, c'est qu'il y a des profs qui vont avoir des cours qui sont principalement magistraux-transmissifs pendant six semaines et ils arrivent une journée : « bon, OK, là vous allez parler ». Là, les étudiants se disent : « je ne sais pas où je m'en vais, je ne sais pas quoi faire ».</p>
ORG CON	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		
TRANS	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH	<p>Malheureusement, l'enseignement traditionnel théorie/application/exercices, ça ne développe pas une compréhension, ça développe une capacité à appliquer et le plus souvent quand c'est souligner</p>	<p>C'est la question du transfert. Donc, si tu vas plus loin, la question, c'est : comment tu les amènes à faire un transfert? Et là, j'ai essayé d'aller plus loin et ce que je leur demande, c'est de se créer une stratégie de</p>

		<p>ou pour remplir un trou. Développer ça, n'aide pas à développer la capacité à transférer ou à repérer. Ce qui est tragique... bon, il y en a des profs au primaire et au secondaire qui commencent à travailler différemment parce que la recherche est là, mais, comme on disait tantôt, c'est tellement ancré qu'il y a encore une majorité de profs qui vont faire théorie/exercices, théorie/exercices. Dans ce cas-là, c'est un choc quand ils rencontrent un prof au cégep qui leur demande de comprendre pour la première fois. Ce n'est pas de la mémorisation que je veux, je veux que tu comprennes ce que tu es en train de faire et pourquoi, toi, tu le fais comme ça.</p>	<p>révision en leur disant : « comment tu fais pour ne pas refaire cette erreur-là? » Pour essayer de leur faire prendre conscience... Première étape : tu as une erreur de ponctuation liée au marqueur de relation. C'est quoi la première chose qu'il faut que tu fasses? Trouver le marqueur de relation. OK. Tu fais ça comment? Souvent, ils se rendent compte qu'ils ne savent même pas c'est quoi un marqueur de relation. À partir de là, mon but n'est pas d'en faire des linguistes, c'est de voir : OK, peut-être que la solution, pour le moment, c'est juste de faire une liste des marqueurs de relation que tu utilises et de passer ta liste en la cochant. Ce n'est que la première étape. Après ça, tu fais ta deuxième : « ton marqueur de relation, il est où dans ta phrase? En tête? S'il est là, tu fais quoi? » Il faut les amener, eux, à s'organiser une stratégie qui ne doit pas dépasser 3 étapes, sinon ils ne la feront pas.</p>
APP RÉF	MP	<p>Je ne le fais pas, parce que je pense que je me remets dans le temps où j'étais étudiante, pourtant j'étais une bonne étudiante, et c'est le genre d'affaires auxquelles je ne répondais, honnêtement, pas, pas, pas (signe de remplir un formulaire les yeux fermés). Honnêtement, je ne vois vraiment pas le besoin. Des fois, je trouve que le piège dans lequel il ne faut pas tomber et j'en ai vu des exemples différents... c'est qu'il y en a qui ont des listes incroyables de trucs à vérifier. Donc, l'étudiant prend quasiment autant de temps à répondre à sa liste à la fin qu'à faire son travail, ce qui fait qu'il botche.</p>	<p>J'ai des collègues qui le font et ils le font sous forme de questionnaire et leur préparation... En fait, pour certaines activités, ça va même en 2-3 étapes. Avant même de faire un travail, les étudiants vont noter ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ne connaissent pas. Deuxième étape, pendant qu'ils le font, [ils doivent se demander] : « t'es-tu impliqué? À quel degré t'es-tu impliqué? » Ensuite, à la troisième étape, une fois que l'exercice est terminé ou une fois que la rédaction est corrigée, [ils doivent se demander] : « est-ce que tu t'attendais à cette note-là? Pourquoi? Comment peux-tu faire pour t'améliorer? » J'admire ceux qui le font.</p>

	ÉA	<p>Je ne le fais pas. Je le vois souvent sur les évaluations de certains collègues. Je ne le sais pas. Dans le sens où souvent les étudiants sont honnêtes et semblent répondre bien, mais, en même temps, je ne sais pas si j'en vois l'utilité. Je ne me suis pas positionnée. J'essaie de voir. J'avais même une collègue à l'époque, qui est à la retraite, qui demandait le nombre de pages lues dans le test de lecture et s'ils trouvaient qu'ils avaient fait une bonne lecture. Les étudiants le disaient, souvent ils nommaient parfois ne pas avoir fini leur lecture. Je ne suis pas sûre que j'ai envie de lire tout ça et de constater que certains... Pour le négatif que moi, personnellement, ça pourrait m'apporter de peut-être me faire dire qu'ils trouvent qu'ils n'ont pas mis d'effort et que ça ne valait pas la peine ou de lire au contraire : « j'ai passé des heures et j'ai mis beaucoup, beaucoup d'effort » et de remettre un résultat très faible. Personnellement, j'aurais de la difficulté à gérer ça, parce qu'on dirait que je me sentrais encore plus désolée pour la personne qui me dit avoir fait beaucoup d'effort. Pour d'autres étudiants, je remettrais en question ce qu'ils m'ont dit, je mettrais en doute leur honnêteté et ça me choquerait. Je ne le ferais pas. [...] Est-ce que je prendrais le temps de demander, après une remise de résultat, une réflexion? Je trouverais ça pertinent, mais ça serait du temps de le lire. Est-ce que j'ai le temps? Donc, il y a tout ça.</p>	<p>Mais je pense que c'est toujours pertinent, une approche réflexive. Ça peut être des attentes par rapport à un cours, ça, souvent je trouve ça bien et je le fais.</p>
--	----	---	--

	MH		Oui, [j'inclus l'approche réflexive dans mes cours].
ÉQ	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		

Intégration du français			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
GGP	MP	<p>Ça, je trouve que c’est une excellente idée, vraiment.</p> <p>La grammaire, [les étudiants] n’aiment pas ouvrir ça, ils ne comprennent pas comment l’utiliser et c’est tard un peu à l’âge qu’ils ont [pour leur montrer]. Il faut qu’on soit capable d’amener une nouvelle façon d’aborder la langue qui vienne plus d’eux que de nous, parce que sinon on reproduit le même modèle qu’ils ont eu pendant 11 ans de scolarité et qui, pour eux, visiblement n’a pas fonctionné. Donc, je trouve que c’est une façon innovante, originale.</p> <p>Ça je trouve ça intéressant : qu’ils soient obligés d’ouvrir la grammaire, qu’ils soient obligés de se mettre le nez dedans, de comprendre comment elle est faite, d’aller chercher une règle ou deux, disons, pour l’accord du verbe, et de se trouver leurs propres exemples. Je trouve ça très bon.</p> <p>Ce que j’avais envie de dire, à la fin quand j’ai vu [le concept du GGP], c’est que c’est une excellente idée, mais il faut essayer pour voir.</p> <p>Je trouve ça bon qu’ils se trouvent un truc.</p>	<p>Ce que j’avais envie de dire, à la fin quand j’ai vu [le concept du GGP], c’est que c’est une excellente idée, mais il faut essayer pour voir.</p> <p>Mais je veux dire seulement prendre un cours ou un demi-cours pour leur montrer et la faire avec eux la première partie de ce document-là et la faire ensemble. Ça, ça peut même être 1 fois ou 2 avant de les laisser faire...</p> <p>Il faudrait vraiment une ou deux ou peut-être même trois notions faites en groupe, en classe. Les étudiants vont chercher chacun dans leurs outils. Tout ce qui est là, je le reprendrais, qu’ils le construisent eux-mêmes, mais qu’on soit là pour répondre aux questions et valider, pour au moins deux fois. Après, ils peuvent partir tout seuls le faire avec les petits trucs et les pistes. Et ça pourrait être ramassé effectivement une fois à la mi-session et une fois à la fin de la session.</p>
	ÉA	<p>Ça, je trouve que c’est excellent. Excellent!</p> <p>Je vous le suggère, parce que, l’idée de construire sa propre grammaire, c’est bien.</p> <p>Je trouvais que l’idée était géniale! Ah! voilà quelqu’un...!</p> <p>C’est innovant ce que vous faites, ce n’est pas</p>	<p>Je ne sais pas si vous allez utiliser leurs fautes dans leurs analyses pour illustrer ce guide-là, parce que ça serait bon, par exemple quand ils font une erreur de PPE. Que l’exemple ne soit pas tiré d’un livre, mais tiré de leurs propres analyses. À ce moment-là, ils vont comprendre leurs propres erreurs.</p>

		<p>donné à tout le monde de faire ça. C'est très pertinent! Qu'ils le fassent aussi dans un cahier, pour qu'ils puissent l'utiliser dans leurs cours. Pas seulement en français, mais dans n'importe quel cours, parce qu'ils vont écrire que ce soit en philo, en sciences humaines. Que ce soit un cahier qu'ils utilisent comme points de repère pour corriger leurs propres erreurs.</p>	<p>D'utiliser des exemples en dehors de leur propre corpus, ça ne sert à rien. Je mettrais aussi que ce soit tiré de leurs devoirs, de leurs propres analyses, paragraphes, activités et ça serait excellent. Et mettre en groupe, par exemple une équipe qui va travailler le PPE et une autre équipe qui va travailler le PPA et faire un tableau où ils peuvent comparer leurs erreurs.</p>
	SS	<p>C'est sûr que je trouve ça louable, génial, mais ambitieux. Tout ça est super louable. Je ne sais pas, c'est tellement louable, mais tellement ambitieux. Par contre, que chacun ait son propre outil qu'il a lui-même construit, c'est la meilleure façon d'apprendre. Si ça a l'air possible pour des fiches, ça, je pense que oui et, à ce moment-là, c'est leur responsabilité, c'est à eux d'en faire plus en dehors de la classe. C'est clair que, dans une approche où justement l'élève construit ses connaissances, c'est tellement super.</p>	<p>Souvent, aussi, je me disais... Est-ce qu'on leur dit de prendre des notes? Parfois, on leur demandait de nommer quelque chose qui était une notion grammaticale et je me demandais s'ils étaient déjà avec leurs crayons et prêts à prendre des notes. C'est sûr que je trouve ça louable, génial, mais ambitieux. Personnellement, je vois mal comment survivre à ça. Je ne sais pas, c'est tellement louable, mais tellement ambitieux. La réflexion que j'avais à ce propos-là, c'est comme toujours lorsqu'on se retrouve à constater la faiblesse de plusieurs étudiants en français écrit, de se dire que ça fait tant d'années qu'ils le travaillent. Donc, c'est comme si on voulait retravailler dix ans, et c'est probablement plus que dix ans, de français écrit en une session où ils doivent apprendre l'analyse littéraire. Je ne sais pas si je trouve que ça a l'air possible. C'est comme si on voulait rattraper beaucoup de travail qui aurait dû se faire à d'autres niveaux. Puis, je ne vais jamais jusque-là avec mes étudiants. Ce que je constate au fil des ans, c'est que quand un étudiant</p>

			<p>choisit de se prendre en mains...</p> <p>Je crois beaucoup au cas par cas. En Renforcement, même si j'enseigne de grandes notions, ça c'est sûr que je les passe à peu près toutes, ça reste pour moi toujours du cas par cas. Parce qu'avec un étudiant ça va être plus la syntaxe, un autre étudiant ça va être les verbes. Pour moi, c'est pour ça qu'un étudiant qui décide de se prendre en main, de s'impliquer et de décider qu'il s'ouvre à comprendre, je peux lui en faire faire de façon individuelle, je peux travailler avec lui, il peut avoir des suivis individuels au CAFÉ. C'est là qu'on voit des résultats. Sinon, j'ai beaucoup de difficulté avec « toujours en donner plus, moi, toujours corriger plus », mais corriger pour combien d'étudiants qui le font avec volonté, avec désir de s'améliorer et qui vont en bénéficier. À ce moment-là, c'est sûr que je préfère ne pas m'essouffler.</p>
	MH	<p>Le problème qu'il y a, en ce moment, autour de l'enseignement de la grammaire, c'est que ça fait 11 ans qu'ils se font enseigner ça grosso modo de cette manière-là tous les jours. Donc, ça a froissé quelques collègues quand j'ai dit en réunion départementale : « on fait quelque chose depuis 11 ans, en quoi faire plus la même chose va donner des résultats différents? » Je ne suis pas le seul à le penser, il y a des gens en didactique de la grammaire qui s'amusent avec ça beaucoup. Je trouvais l'idée super bonne... Ce que je trouve intéressant et tout à fait constructiviste, c'est de leur demander de reconstruire leurs connaissances et de faire quelque chose qu'eux</p>	<p>(Partir de leurs erreurs) Parfois, dans un même code, il y a plusieurs types d'erreurs. Ponctuation, c'est large. Accord du verbe, c'est quoi exactement? Puis, je ne connais pas vos codes à Mont-Laurier. Parfois, seulement de leur dire : « fais la liste des segments de phrase où as-tu fait cette erreur-là, fais des regroupements. Lesquels représentent la même erreur? » Puis, comme ça de voir, finalement, par exemple, dans la ponctuation, j'ai été capable de voir qu'ici c'est toutes des marqueurs de relation, ici c'est toutes des incises. Même s'ils n'ont pas le vocabulaire scientifique, même s'ils ne mettent pas l'étiquette dessus...</p> <p>Donc, ça te permet de travailler au-delà des étiquettes,</p>

		<p>peuvent utiliser, qu'eux comprennent, ainsi de suite. C'est génial.</p> <p>Si j'en suis rendu à avoir un regard comme ça, c'est parce que je me suis planté aussi. Il n'y a personne qui a changé un cours ou une manière de faire en une session. Ce que je trouve intéressant dans ta démarche, c'est que justement ça te met en danger en te disant : « où ça achoppe encore? » Il y a cette volonté d'aller ailleurs, mais je ne voudrais pas que tu sortes d'ici décourager, en te disant : « je n'ai rien compris! » Non! On a le droit à l'erreur.</p>	<p>au sens de la langue qui a derrière plus finement et de faire un lien avec le reste.</p> <p>La question que je me posais et le seul bémol, c'est la quantité et l'arrimage avec leurs erreurs, parce que, parfois, en voulant bien faire, on dévie vers une vision de l'erreur ou une vision qui est notre vision grammaticale de là où on en est rendu comme prof, comme individu qui est souvent assez loin de leur compréhension.</p> <p>C'est là où ça réintègre un peu la métacognition. Tu l'as dit, tu la mettais de côté. De voir après avoir écrit un deuxième texte : « ta stratégie, est-ce qu'elle marche? » J'ai une vision un peu intégrative de l'enseignement. Parfois, le problème n'est même pas en grammaire. Je n'ai pas le temps, je ne me rends jamais à ma stratégie. Et là, tu te rends compte finalement que... c'est la lecture, ou c'est son organisation du temps, ou c'est l'insécurité qu'il y a autour. Donc, finalement, l'enseignement de la grammaire en tant que tel chez quelques personnes, je ne dis pas que c'est la majorité, mais il y en a quand même une bonne proportion que tu leur offres une stratégie différente : « n'attends pas à la fin, corrige-toi à chaque paragraphe, crée-toi une routine différente, je te donne des indices temporels, etc. » Finalement, tu règles un paquet de problèmes et ça te permet d'adresser ça en fonctionnant un petit peu différemment.</p>
GGP TEMPS	MP		<p>C'est au niveau du temps... J'ai l'impression que ça va prendre beaucoup plus de temps que ce qui est pensé dans cette planification-là. Je ne sais pas si ça va</p>

			<p>ensemble, mais, un moment donné, il y a un cours ou une partie de cours alloué où le professeur passe et répond aux questions grammaticales. Ça, nous le faisons et c'est d'une exigence épouvantable. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas le faire, mais les étudiants en ont des questions et ça ne dure pas 20 minutes. Je peux faire ça pendant 1 h et je me fais barouetter à gauche, à droite. Il faut que je coure d'un bureau à l'autre. C'est très, très exigeant. Donc, il ne faut pas penser que ça va être fait en 20 minutes.</p> <p>Une question : c'est beaucoup de correction pour un prof. Ça, il faut faire attention. Il ne faut pas mourir sur les copies et je ne sais pas vos groupes sont à combien, mais, nous, parfois ils sont à 35-40. En ce moment, nous sommes chanceux, nous en avons 3 par session, parce que nous avons la 5^e heure d'ajouter, mais les profs qui se trouvent avec 4 groupes à 35-40, c'est beaucoup de correction.</p>
	ÉA		
	SS		<p>Toutes les fois où on ramasse des fiches, où on veut en redonner une correction formative, c'est donc dire qu'on va les vérifier une deuxième fois, toutes les fois où peut-être qu'il va falloir reguider l'étudiant ou lui expliquer davantage et ça va peut-être concerner une vingtaine d'étudiants. Qu'est-ce qu'on fait avec tout ça? Est-ce que c'est viable? À plusieurs moments aussi, et je l'ai noté, ils remettent les fiches, mais ils ont besoin au cours suivant pour un exercice ou une évaluation et je me disais que ça ne se pouvait pas qu'elles aient été corrigées. Je ne sais pas ça correspond à combien d'étudiants, mais, souvent, et je</p>

			<p>l'ai noté, je voyais une semaine et, parfois, un cours pour corriger quelque chose qu'on doit leur remettre au prochain cours. Pour moi, c'est impossible. Donc, c'est pour ça que, pour moi, je voyais ça impossible recevoir cent fiches pour cent élèves, mais pour le participe passé, il y en a deux avec cinq exemples chacun, et il y en avait qui demandait plusieurs exemples...</p>
	MH		<p>Heureusement ou malheureusement, et je pense que l'idée de la formation par les compétences est un peu venue de là. Les connaissances font juste se multiplier. [...] Dans l'idée d'être par compétences, peut-être qu'on n'a pas besoin de leur enseigner toutes ces notions-là l'une après l'autre. De prendre le temps, de sélectionner différemment, de prendre le temps de travailler mieux, mais moins et en leur laissant le temps.</p>
GGP DEV	MP	<p>Parce que dans le devis c'est 2-2-3. Donc, c'est 3 heures par semaine normalement de devoir... et souvent les profs oublient que, la lecture pour un étudiant, c'est long. Mais, je pense que tu n'en as pas beaucoup. Donc, les 3 heures, ils peuvent vraiment les passer là-dessus.</p>	<p>Le seul bémol que j'ai, c'est que, moi, par expérience, les étudiants, dans mon collège, sont extrêmement faibles en français écrit. Je pense qu'il faut être capable de les encadrer beaucoup là-dedans, parce que d'aller chercher une règle... Je pense que, le devoir, ils ne le feront pas. J'ai beaucoup de doute là-dessus. C'est ce qui arrive : souvent, vu que la langue n'a pas « beaucoup » d'importance dans le devis, on laisse ça un peu de côté et on a l'impression qu'ils savent ce qu'il faut qu'ils fassent, mais ils se trouvent chez eux à essayer de faire un devoir et, finalement, ils ne savent pas trop comment. Donc, aussitôt que ça a l'air compliqué, ils ne vont pas le faire, ils se découragent.</p>

	ÉA	Oui, bien sûr, le faire en devoir .	
	SS	<p>Si ça a l'air possible pour des fiches, je pense que oui et, à ce moment-là, c'est leur responsabilité, c'est à eux d'en faire plus en dehors de la classe. Et on devrait les faire travailler plus en dehors de la classe. Je pense que je ne le fais pas assez.</p>	<p>Je ne les laisserais pas partir seuls dans des ouvrages différents sans avoir expliqué la phrase de base. Je ferais un cours de base de syntaxe avant de les laisser aller avec la punctuation.</p> <p>En plus, de se dire qu'ils vont demander, par exemple : « c'est quoi un mot-écran? » Combien d'étudiants vont m'écrire pour me dire ou vont venir me voir en panique : « je ne comprends pas c'est quoi le mot-écran », même s'ils l'ont lu par eux-mêmes dans la grammaire.</p> <p>L'autre problème que je voyais, c'était à quel point on pouvait être sollicité tellement souvent. Parce que parfois on est sollicité beaucoup pour des choses qu'on a dites en classe et, là, ça serait pour des choses qu'on n'a même pas dites en classe, parce qu'on les laisse aller chercher. Parfois, les étudiants n'ont pas appris à chercher dans une grammaire.</p> <p>Par exemple, quand on arrive au complément de phrase, aux subordonnées, dans la punctuation, on dit : expliquez et donnez des exemples de ces sept emplois de la virgule comme l'ajout d'information. Ils ne trouveront pas ça dans l'index, l'ajout d'information.</p>
	MH	<p>Oui, j'aime bien. Il y a beaucoup de pour et de contre.</p> <p>Au-delà du devoir en tant que tel, il y a des gens qui couvrent plus et il y a des gens qui responsabilisent plus. Je suis plus du côté des gens qui vont responsabiliser surtout quand tu es rendu au cégep.</p>	

		<p>Encore là, il faut nuancer. Il y a une différence entre des profs qui ont des exigences élevées, mais qui n'outillent pas pour les atteindre. Des profs qui disent : « moi, je suis sévère » et ça finit là et qui se valorisent là-dedans. Tandis que, tous les étudiants pourraient te le dire, oui, j'ai des critères élevés, mais, le but, c'est qu'on va y arriver ensemble et je vais t'outiller pour le faire du mieux que je peux. Dans ce cas-ci, et je fais un autre lien avec la différenciation, je vais aussi apprendre à connaître mes étudiants et voir qui a peut-être besoin d'un peu plus d'accompagnement et de temps. Ça peut être délicat, parce que parfois c'est ceux qui se présentent le moins et, finalement, là c'est une question d'aller les chercher, de leur montrer qu'ils sont capables et c'est de la psycho plus, mais ça fait partie de l'enseignement. Encore là, chacun met ses limites où il veut. [...] Oui, pour les responsabiliser. C'est intéressant de les partir en classe, de leur donner des outils. Tu vas le voir probablement ce soir, mais, c'est une des prises de conscience que les étudiants du cours Pratique réflexive ont le plus en disant : « je pensais que vous auriez assez temps pour faire ça ». Et ce sont tous des gens qui ont des maitrises. Et non... Tu vas donner ça à un kid qui est au cégep et, pour toi, c'est clair, parce que c'est ta discipline, ce sont tes aprioris, c'est ton langage. Ils ne le parlent pas ton langage. Donc, le temps à l'extérieur, c'est un gros plus, mais à condition de différencier, de nuancer, d'adapter,</p>	
--	--	--	--

		d'outiller.	
GGP EXER/EXAM	MP		<p>Moi, ce que je fais en fait, c'est comme du formatif, mais ça vient dans des duos-tang, autant la langue avec la postcorrection ou des ateliers et des exercices qu'on fait. Je ramasse ça deux fois par session et je leur dis que j'en pige deux au hasard. Par exemple, je ramasse les dix premiers exercices qu'on a faits, ça peut être autant en langue qu'en littérature, et je leur dis qu'ils comptent tous pour 0.5. Donc, s'ils ne sont pas faits... mais il y en a deux là-dedans... Au total, ça compte pour 5 ou 10 points... Ils vont valoir 2 ou 2.5 points. Ça vaut très cher. Souvent, ce sont des exercices qui sont faits en classe, qui sont corrigés en classe. Ils n'ont pas de raison de ne pas les avoir faits. Ça marche très bien et ce n'est pas très long pour moi à corriger. C'est ça que je corrige en ce moment. Ça peut prendre 1 h pour un groupe. Je vais faire ça deux fois pendant la session, une à la mi-session, une à la fin. Je pourrais le faire avec la langue. Par exemple, tu dis : je ramasse à la mi-session votre GGP, je regarde deux affaires et c'est noté. Donc, ça réduit le temps de travail et les étudiants le prennent au sérieux.</p>
	ÉA	Oui, bien sûr, le faire en devoir et leur donner une note . Oui, bien sûr. Je mettrais une note pour cela. Oui, oui, évaluez-le!	<p>Et, pour les encourager et les stimuler à utiliser ce guide-là, à un moment donné, donnez-leur des points bonis. Par exemple, si un moment donné, il trouve une erreur que vous avez soulignée et qu'il la corrige correctement, et qu'il donne la règle qui correspond à son erreur, à ce moment-là, il peut avoir plus 1. Qu'est-ce que ça leur fait avoir plus 1? Ce n'est rien, mais le fait... Pour eux, ils ne réalisent pas que ce n'est rien, mais ça va les stimuler.</p>

	SS	<p>Peut-être que la personne est prête à faire ça. Je pense que d'avoir une évaluation qui compte associée aux fiches, je pense que c'est vraiment pertinent.</p>	<p>Si on veut leur faire construire leurs connaissances et on veut avoir un rôle dans cet apprentissage, pour moi, ça ne se peut pas qu'on n'en fasse pas une correction exhaustive. Si on leur demande des exemples pour chaque notion, ce qui est le cas quand on arrive à des notions plus complexes, ça veut dire que ça ne se peut pas qu'en formatif on ne voit pas chacune des phrases construites. À ce moment-là, ça ne se peut pas qu'on laisse passer les autres erreurs. Donc, pour moi, le formatif voulait dire : « voici ce qui est à corriger pour ton sommatif ». Sinon, l'exercice s'invalidé, parce que si on ne leur dit pas ce qui est incorrect et qu'on les laisse travailler avec des fiches incorrectes, ça veut dire que finalement ils n'ont pas un véritable outil grammatical.</p> <p>Pour moi, c'est comme de la surcharge cognitive et de la surcharge de correction.</p> <p>Je pense que c'était la correction, pour moi, qui rendait le projet impossible dans ma vie à moi.</p> <p>Moi, je ne le voyais pas possible dans une qualité de vie.</p> <p>Je n'envisagerais plus d'autres charges de correction. C'est impossible pour moi. Ça, c'est quelque chose aussi que je faisais remarquer. Un moment donné, on est au cours 8, encore de la correction. En quatre semaines, on a ramassé trois groupes de fiche, trois schémas, une intro, plus les ateliers.</p> <p>Je peux vérifier un devoir pour voir si tu peux rentrer dans la classe, voir s'il y a quelque chose d'écrit. Peu importe ce qui est écrit, ça ne me dérange pas. Mais, si je leur dis que je ramasse quelque chose qui est un</p>
--	----	--	---

			<p>outil pour les aider, pour moi, ça veut dire qu'il faut que je le corrige. Sinon, si je leur remets et que je leur dis : « OK, c'est bon », mais que ce qu'ils ont fait ce n'est pas bon et, qu'après ça, il va utiliser ça... Je vois mal comment je l'ai aidé.</p> <p>C'était souvent écrit qu'ils devaient reformuler dans leurs mots ou avoir des exemples différents. Pour moi, ça veut dire que c'est cent fois des procédés et des exemples qu'on doit vérifier. C'est sûr aussi que, pour moi, chaque fois que je demande quelque chose, je corrige le français. Moi, ça veut dire que je ne pourrais pas, dans ma pratique, prendre du matériel et ne pas corriger le français. Ça alourdit beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ça veut dire aussi d'annoter, donc, si son exemple de métaphore n'est pas une métaphore, il va falloir que je lui explique pourquoi. Donc, je ne serais pas capable de juste barrer, faire x. Il faut que je lui explique pourquoi il s'est trompé, pourquoi il a pensé ça.</p>
	MH	<p>Le formatif, je pense qu'il est essentiel. Je peux même te lire textuellement [le commentaire que je t'ai écrit] : Je comprends tout à fait le besoin de rentabiliser les heures de correction investies et l'idée de créer un incitatif pour les étudiants, mais j'ai l'impression que ça encourage quand même un peu à faire le travail pour la note plutôt que pour apprendre. Cela dit, selon les sessions, je le fais encore parfois. Une des choses que je trouve difficile au cégep et qui n'existe pas au secondaire et au primaire : le plan de cours qu'on doit fixer à l'avance. Je ne me gêne pas pour le faire évoluer,</p>	

		le plan de cours, je m'inspire beaucoup de ce qui se fait à l'UQAM où, quand tout le monde est d'accord : OK. Donc, ça m'est déjà arrivé... En fait, maintenant, je ne l'évalue plus, mais ça m'est déjà arrivé de revenir sur ma décision en me disant que ce groupe-là n'a pas le rapport aux savoirs nécessaire et s'il faut passer par la carotte...	
FR	MP	Juste ça, les classes de mots , j'ai fait ça cette session-ci. Les groupes nominaux et verbaux , les fonctions syntaxiques , ils n'en ont aucune idée. Aucune idée c'est quoi! Oui, oui, vraiment. C'est ça, je me suis rendu compte du gouffre. Pourtant, ça fait longtemps que nous avons une heure supplémentaire et que nous essayons d'enseigner la grammaire . Mais là j'ai essayé quelque chose de nouveau et je me suis rendu compte de l'ampleur.	Donc, c'est ça qui m'a amené à le construire comme ça : aux classes de mots par groupes syntaxiques et à leurs fonctions , et ces groupes-là, selon leur place dans la phrase, ils ont une fonction particulière. Après ça, je suis partie avec la ponctuation , homophones , participes passés . Classes de mots , groupes syntaxiques , après les fonctions . Et là, après fonctions, c'est là que je montre le groupe du verbe . Dans le verbe, je montre les participes passés , le complément direct et après la ponctuation . Ceci dit, je n'ai vraiment pas trouvé la solution miracle. Pas du tout.
	ÉA	C'est amplement suffisant. C'est utile. Ça, c'est le plus utile.	
	SS	Oui, c'était pertinent. Toutes les autres notions, c'est la base, vraiment. Je ne pars jamais dans des trucs trop complexes non plus.	La remarque principale que j'aurais eue à ce sujet-là, c'est qu'on ne voit pas la syntaxe .
	MH	Ce que j'aime bien dans ce que j'ai vu, c'est de retourner à certaines bases.	Je trouve qu'il y en a beaucoup. L'apprentissage prend du temps.
CDM	MP	Classes de mots , ils ne savent pas c'est quoi. Groupe nominal , ils ne savent pas c'est quoi. Ils	

		ne savent pas c'est quoi les fonctions syntaxiques . Le complément de phrase , ils ne savent pas c'est quoi. Pour les étudiants, un groupe nominal , c'est automatiquement un sujet .	
	ÉA	Chapeau de commencer par les classes de mots , parce qu'avec la nouvelle grammaire, on a balayé les classes de mots ... mais les élèves... les verbes, des fois... Je ne sais pas ailleurs, mais, dans ma classe, ils disaient parfois que c'était des adjectifs! Donc, ils ne connaissent pas... Commencer par les classes de mots , c'est excellent.	
	SS		
	MH	En fait, j'ai l'impression que souvent pour les besoins des étudiants - parce que, notre but, ce n'est pas d'en faire des linguistes ou des grammairiens, c'est qu'ils fassent moins de fautes - on serait capable de régler beaucoup de choses seulement à partir de la compréhension des classes de mots . Ça, c'est donc un élément intéressant.	
GV	MP		
	ÉA		
	SS		Il y a des grammaires parmi les éditions proposées qui parlent de prédicat , donc s'ils n'ont pas eu un cours sur le prédicat ... Parce que la nouvelle grammaire ... En fait, sujet, verbe , complément, mais, maintenant, c'est pas mal passé de sujet, prédicat . C'est aussi qu'ils ne s'en rappellent plus. Ça, moi, il y a des notions que je me disais...

	MH		
PPS/PPE	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		
PPA	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		
HOM	MP		
	ÉA		
	SS		
	MH		
PONC	MP		Donc, peut-être même comme sur des trucs syntaxiques , complément de phrase, sujet... Juste ça, je me suis sentie obligée un moment donné de voir de la syntaxe , parce que je me suis dit : « mon Dieu! si je leur dis un complément direct ou un complément de phrase déplacé pour trouver la ponctuation , ils ne savent pas c'est quoi un complément de phrase , ils ne sont pas capables de le reconnaître ».
	ÉA		
	SS		Pour ces notions très précises sur la ponctuation , j'aurais enseigné la syntaxe . C'est complexe quand même, comprendre la syntaxe . Je trouve ça plus simple d'aller leur faire faire des fiches sur, très précisément, la règle d' accord du verbe , sur telle classe de mots . Pour la ponctuation , je pense que je privilégierais un cours unique et très simplifié. C'est ce que je fais avec la syntaxe . Je la

		<p>simplifie. Je ne les laisserais pas partir seuls dans des ouvrages différents sans avoir expliqué la phrase de base.</p> <p>Je ferais un cours de base de syntaxe avant de les laisser aller avec la punctuation.</p> <p>Rendu à la punctuation, pour moi, ça s'avérait problématique. C'est aussi parce que je me retrouve à l'autre extrémité : je commence par la syntaxe. De la façon dont j'explique la langue française, c'est une fois que j'ai expliqué la phrase de base, je peux expliquer beaucoup de choses et je peux placer les morceaux de l'équation, les données mathématiques dans une phrase de base. Peut-être que je commencerais par les classes de mots aussi, mais dès la deuxième, j'irais en syntaxe. Parce que pour moi la syntaxe, ça implique la punctuation. Moi, c'est toujours mon premier cours et, pour faire de bons accords, pour moi, ça veut dire qu'il faut qu'il y aille une syntaxe de base. C'est clair que quand on voit la syntaxe on ne récupère pas tous ceux qui ont des problèmes en syntaxe. J'ai l'impression que si je l'ai expliqué et que souvent je reviens : écoute on va revenir à sujet, verbe, complément, comme on l'a vu en début de session. Pour certains, ça règle beaucoup d'éléments, ceux qui vont l'avoir compris. C'est sûr qu'on ne peut pas récupérer tout le monde, mais si j'en récupère dix ou dix après qui comprennent chaque fois qu'on revient à notre référence commune, quand je donne des explications pour expliquer leurs erreurs, pour moi, ça veut dire que c'est facilitant.</p>
	MH	

Exercice français/littérature			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
EXER	MP	<p>Ça, j’ai trouvé que c’était une excellente idée. D’ailleurs, ça va faire partie des questions de tantôt pour savoir si je peux me resservir de ça éventuellement.</p> <p>Ça, ça fait vraiment mon affaire.</p> <p>C’est sûr qu’il y en a beaucoup, de la langue, mais en même temps on a quand même un critère qui est le critère 6. Je ne sais pas combien de pourcentage vous allouer à la langue... Nous, nous avons le double seuil. Quand je me suis promenée un peu dans le réseau, dans les colloques, des trucs comme ça, [j’ai remarqué] qu’ils sont très rares les cégeps qui allouent du temps de toute façon à la langue. Nous, nous sommes considérés vraiment comme en mettant beaucoup. Là-dedans, je trouve qu’il y en a beaucoup, je ne trouve pas que c’est une mauvaise affaire.</p>	<p>Le petit commentaire que j’avais... Je ne me souviens pas si c’était sur le premier exercice ou un autre... C’est qu’à un moment donné, il y a des figures de style et il y a des mots qui sont soulignés et on doit identifier la classe de mots, mais ils sont un peu déconnectés de la figure de style. Donc, le commentaire que j’ai, c’est que ça serait intéressant d’identifier le mot qui fait en sorte par exemple qu’on identifie une comparaison ou une métaphore et là ça serait encore plus intégré.</p> <p>En fait, ça nous arrive tous à un moment donné d’avoir des cours un peu séparés, mais je n’aime pas ça et je ne cherche pas ça. J’essaie toujours de trouver une façon d’intégrer une partie langue, que ce soit rédiger un minirésumé de ce que tu viens de lire et après appliquer tes stratégies de révision. Mais il y a quelques cours que j’ai dit ça, où j’avais l’impression qu’il y avait trois cours dans un. Peut-être que l’étudiant n’a aucun problème avec ça, je ne sais pas comment il reçoit ça.</p>
	ÉA	<p>C’est excellent, c’est très, très bon.</p> <p>La partie grammaticale, c’est excellent.</p> <p>Par contre, écrire correctement, c’est ça qui est important, parce que, ça (les procédés), ce sont des connaissances qu’ils peuvent acquérir plus tard, mais c’est bon de les habituer à utiliser les procédés de style. Vous commencez par les procédés et j’ai trouvé ça génial.</p>	<p>Cependant, il faut faire attention. Les élèves, ils ne peuvent pas travailler la langue et travailler la littérature en même temps. Faites une demi-heure les classes de mots ou les verbes et une autre demi-heure la partie stylistique, parce que vous allez avoir des élèves qui vont confondre les deux. Je ne peux pas dire que tout le monde le fait, mais il y en a quelques-uns qui sont perdus complètement. Alors, vous travaillez la</p>

			<p>partie grammaticale pendant un quart d'heure et puis la partie stylistique et que ce soit clair. Vous mettez au tableau : on travaille la partie grammaire et on travaille maintenant les procédés stylistiques. Et là, ils vont faire la division et ils vont pouvoir séparer les deux, mais pas en même temps. Il peut y avoir des confusions.</p> <p>Je ne sais pas si vous allez avoir le temps de faire tout ce que vous avez mis. Alors, ça, je vous souhaite bonne chance, parce qu'il y a beaucoup de choses. Il faudrait élaguer un tout petit peu. Il ne faut pas être très ambitieux. Les procédés d'écriture, ce que vous avez mis... mettez... Anaphore... ils peuvent la voir en 102, ce n'est pas important. Pour la partie <i>stylistique</i>, mettez les choses les plus importantes : la comparaison, la personnification, la métaphore et les autres, les plus difficiles, laissez-les pour la session suivante.</p> <p>N'ayez pas peur d'en mettre moins. Ils verront cela après. Bon, ils n'ont pas compris l'euphémisme, ce n'est pas la fin du monde. Ils vont le comprendre après.</p> <p>Je ne sais pas si vous allez pouvoir tout faire d'après mon expérience.</p> <p>Il y a beaucoup de choses... Je ne sais pas si vous allez... Tout ce que vous avez présenté...</p> <p>Coupez, coupez, parce qu'au fond, s'ils savent développer un paragraphe, ils vont le faire pour le deuxième paragraphe. S'ils savent intégrer ou introduire une citation, qu'il y ait une citation, ou deux, ou trois, ils vont savoir le faire. L'essentiel, c'est</p>
--	--	--	---

			vraiment la base : atteindre ce qui est important pour les élèves. N'ayez pas peur, coupez.
	SS	<p>Je les ai trouvés vraiment très, très intéressants. Puis, très aidants. Je pense que concrètement, on va être dans une consolidation d'apprentissage. Sinon, chaque fois je trouvais que c'était vraiment des beaux exercices montés, super intéressants.</p>	<p>En fait, il n'y a pas un moment où je trouvais que la notion de français, de grammaire, était inadéquate... ou peut-être un endroit où je n'ai pas compris la réponse. Souvent mes questions, mes remarques étaient peut-être pour des contenus littéraires. Parfois, moi-même, j'avais de la difficulté à répondre à la question, et j'en profitais pour te le faire remarquer, que c'était difficile ou que je comprenais plus ou moins.</p> <p>D'ailleurs, pour Molière, j'ai trouvé que c'était manquant dans la planification ou que ça ne se faisait pas dans le bon ordre et ça me semblait problématique. Dans beaucoup d'exercices, parfois, je me disais qu'ils allaient être déstabilisés, qu'ils ne comprendraient pas cette notion-là, parce qu'ils ne l'ont pas vue, on ne leur a pas expliqué ou j'ai manqué l'information. Pour moi, il y avait donc des moments où je me disais qu'ils allaient être mêlés et ils ne pourront pas comprendre s'ils n'ont pas eu ça avant.</p> <p>La seule chose, c'est que, pour Molière, je constatais qu'il manquait... J'ai noté qu'ils devaient avoir lu le texte complet pour le 24^e cours, même si l'examen est au 26^e. Après coup, j'ai noté que toutes les notions dont, à mon avis, ils auraient eu besoin pour faire des exercices n'étaient pas encore acquises. Il y avait même des notions qui arrivaient au 28^e cours, trop tard dans la session.</p> <p>À un moment donné, on demande si le personnage répond à l'idéal de l'honnête homme. Mais, ils</p>

			<p>n'auraient pas encore vu ce qu'est un honnête homme et, en fait, ce n'est pas là-dedans non plus, de ce que j'ai vu. Ce n'est pas plus dans les pages [du livre CEC] qu'ils vont lire. Puis, c'est très particulier, l'honnête homme au 17^e siècle. Ça va s'opposer par la suite au libertin. Donc, je me disais qu'ils ne sauront pas quoi dire ou, sinon, ils n'arriveront pas à la bonne réponse. Au fil des documents tu vas peut-être remarquer que j'envisage souvent un manque de temps pour compléter les exercices.</p> <p>Par expérience, souvent je me disais que c'est impossible de faire ça en quarante minutes, ils vont avoir fait trois numéros ou ils vont tellement chercher à ce numéro-là... C'était plus dans le temps pour le tout.</p>
	MH	<p>Il y en a que je trouvais super intéressants. Le premier qui me vient en tête, c'est les rimes avec la traduction phonétique. C'est une belle intégration des deux.</p>	<p>Je te dirais qu'ils sont variables.</p> <p>Il y en a d'autres où... mais, et tu l'as dit un peu tantôt, ça devient un peu un travail artificiel de la langue... Mais il y a quelque chose à faire et je pense que je l'ai formulé comme ça quelque part. Dans l'idée de développer le sens de la langue et, en plus, de leur faire apprendre des figures de style, pourquoi ne pas créer les deux à ce niveau-là? Dans le sens : qu'est-ce qui crée la figure de style dans cette phrase-là?</p> <p>À certains égards par contre, entre autres sur l'explication de la forme, je pense que, nous, nous allons plus loin dans l'explication et c'est là où la réflexion de MP et moi se rejoint. Tu as pris une citation, tu vas faire une explication du contenu, pour toi, ça veut dire quoi, comment tu interprètes cette phrase-là et, pour nous, il y a une autre étape dans</p>

			<p>l'explication de la forme et vraiment c'est : qu'est-ce qui te permet d'avoir cette interprétation-là? Et là, tu vas disséquer ta citation d'un point de vue qui est souvent plus proche de la grammaire. Le choix du terme « martyrisé » va montrer la torture que le personnage lui fait subir. Donc, c'est encore de l'interprétation, mais d'un niveau de complexité reliée à la figure de style et à la construction même de la phrase.</p>
--	--	--	--

Correction des fautes			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
COR FAUTES	MP	S'ils corrigent par-dessus, ça peut être plus rapide, peut-être.	Il n'y a pas assez de temps , mais il faudrait... Corriger toutes leurs fautes : gros mandat. Il y en a qui en ont 50!
	ÉA	Oui, excellent. Il faut faire ça, leur laisser du temps pour corriger leurs erreurs . C'est sûr, c'est sûr. Corriger leurs erreurs en classe avec tous leurs documents, ça, aussi c'est excellent. Tous les documents qu'ils peuvent utiliser. S'ils ont des ordinateurs, ils peuvent les utiliser, Antidote, n'importe quoi. Je leur permettais tout en classe.	Moi, je le faisais en classe et je leur réservais une heure après un devoir par exemple. J'ai corrigé , j'ai expliqué, etc. Puis, je leur demandais de corriger leurs propres erreurs et je mettais une note. Ça va être une note ajoutée, bonie ou une note ajoutée à une autre note.
	SS	C'est pertinent.	Moi, ça n'a jamais fonctionné les fois où j'ai essayé. Ce que je constate, c'est qu'on est souvent sollicité par deux, trois étudiants qui ont plusieurs questions. On passe dix minutes avec un et on voit les autres qui avaient levé leur main qui la baissent, qui sont tannés, qui se disent que le prof ne viendra jamais les voir, ou ils quittent, ils ne font rien. On leur dit souvent qu'on ne se rendra peut-être pas à tout le monde et qu'ils ne doivent pas bloquer, qu'ils doivent aller à l'autre erreur , sauf qu'ils veulent se faire valider leur correction et, sérieusement, on n'est pas capable d'en voir plus que cinq. C'est souvent les mêmes, ceux qui ont levé la main en premier. Les fois où je l'ai essayé, ça a créé beaucoup de mécontentement dans la classe. Les étudiants finissent par ne rien faire et s'ils ne savent pas que ça va être recorrigé ... Si ce n'est pas pour être recorrigé , ils ne

			<p>feront pas l'effort. Ils font juste se dire que le prof ne viendra jamais les voir et ils s'en vont. Parfois, il y en a qui quitte et je déteste ça. Je perds le contrôle et je trouve que c'est un peu de ma faute.</p> <p>Si je peux revenir à l'exercice, parce que je viens d'avoir une idée. Disons que dans leur rédaction, c'est sûr que là c'est du temps de plus pour nous, de cibler cinq erreurs qu'on veut qu'ils corrigent et, à ce moment-là, soit qu'on choisit de le ramasser ou une phrase et avant de partir, tu viens de me la montrer et je la valide. Pour certains ça peut ne pas être long, parce qu'on leur a ciblé trois erreurs d'orthographe et même si c'est pertinent ils viendraient rapidement nous les montrer. Ça libérerait la classe. Dans le sens où certains n'auraient pas l'impression d'attendre et ceux qui en auraient pour plus longtemps ça les motiveraient à vraiment se forcer pour y arriver, pour avoir. Et pour le prof, on en aurait moins à corriger. Ça serait à voir. Je ne dis pas que ça ne se peut pas, mais je sais que, moi, souvent je n'y arrivais pas.</p>
	MH	<p>Moi, j'aime bien, pour la raison que j'évoquais au début dans le sens où, dans tous les cas, c'est positif.</p> <p>Donc, oui, c'est pertinent. Et, surtout, et c'est là où ça peut nuancer ce qu'on disait tantôt sur le temps extérieur et ça vient confirmer la différenciation, c'est qu'il y en a qui ne les comprendront pas leurs erreurs si c'est tout le temps à la maison, seul. Parfois, c'est vrai qu'ils ont besoin de l'aide du prof pour comprendre ce</p>	<p>À la limite, parfois, d'où l'intérêt de certaines rencontres individuelles.</p> <p>Ce que j'ai déjà fait à d'autres moments, et qu'étrangement je fais plus quand je suis à temps plein, parce que je suis plus présent, c'est qu'à un moment donné, j'enlevais des cours et je donnais des rendez-vous.</p> <p>C'est quand même très gagnant. C'est cohérent avec l'idée de développer des compétences et comprendre, ce n'est pas seulement un nombre d'heures fixe en</p>

	<p>qu'ils ne comprennent pas. Explicite-moi ta façon de penser et dis-moi c'est que le chemin que tu fais pour arriver là. Et là tu es capable d'aller plus loin. Il y a des moments où c'est en classe et je me promène selon mains levées.</p> <p>Donc, non, je n'ai pas de problème à prendre du temps pour ça. Surtout que la grammaire, la langue et la lecture, c'est quand même assez intimement lié et, souvent, ce qui va limiter leur analyse, c'est l'inversion qu'ils n'ont pas bien comprise, c'est le référent qui n'est pas clair pour eux. C'est la même chose que quand ils essaient de se corriger finalement. Donc, non, je n'ai pas de récriminations à cet égard.</p>	<p>classe. Il y en a peut-être qui la maîtrise la langue, utilise-le pour tes autres cours et je ne te rencontrerai même pas ou... OK, tu veux qu'on se rencontre? Parfait, je vais t'amener plus loin parce que, toi, tes erreurs sont là, là. On a toujours quelque chose à discuter ou à voir avec eux.</p>
--	---	---

Amélioration du français			
		Commentaires positifs	Commentaires constructifs ou suggestions/améliorations
ACT FR	MP	Oui.	
	ÉA	Oui. Vous parlez de la langue , de l' écriture , de la correction , oui. C'est vraiment bien travaillé. Pour la langue , j'ai trouvé que vous l'abordiez très, très bien et que vous la travailliez très, très bien avec vos élèves et c'est excellent, surtout pour le cours de 101, parce que c'est la base des quatre cours de français et même de leurs études supérieures. C'est excellent!	
	SS	Oui. Oui, oui. Moi, dès les premières fiches, où ils doivent aller chercher les huit classes de mots, déjà là, je pense qu'on vient de les obliger à se refamiliariser et, nous, nous ça va nous aider dans nos explications. Je pense qu'il y en a que je pourrais prendre comme idée, parce que je me dis que ça ne peut pas ne pas être pertinent. C'est souvent ce qu'on dit aux étudiants : si tu cherches et que tu trouves par toi-même, ça va être beaucoup plus bénéfique que si je te donne la réponse, mais on le fait souvent pareil. Mais ça, ça les oblige à chercher De leur faire formuler des exemples, comme, dans les participes passés, je me disais : « mon dieu, c'est sûr qu'en réfléchissant eux-mêmes à construire une phrase correcte qui inclut un PPA bien accordé, ça ne peut que les aider ». C'est peut-être des idées que je pourrais reprendre, mais quitte à remplacer une évaluation.	

		Mais je trouve vraiment qu'il y a quelque chose de pertinent, de repartir de la base avec eux et de les obliger à chercher, je trouvais ça pertinent.	
	MH	Oui. On se met souvent énormément de pression, parce que, si on regarde là où sont rendues les sciences de l'éducation et là où on est rendu vraiment dans nos classes, parfois, on panique. Ce que je trouve intéressant et je tiens à le répéter, je le disais tantôt, c'est qu'on voit que tu as une volonté d'aller plus loin, une volonté de réduire l'écart. Je le disais tantôt, le danger, c'est d'être hyper sévère et d'être découragé tout le temps. Donc, oui, parce que c'est déjà mieux qu'un brut théorie/exercices. Il y a une transformation qui est amorcée sur ce qui se fait habituellement et tu essaies de travailler de toute sorte de manières. Donc, oui, certainement. Ça ne peut pas être pire. Dans ce cas-là, tu es en train d'aller plus loin tranquillement et c'est cool.	Le « mais », c'est tout simplement... Surement que, dans ta dernière question, on repassera ça. J'essaie de te faire des suggestions pour te faire voir comment ça pourrait être différent à certains moments et tu trouveras, tu inventeras plein d'autres manières trippantes, tout en sachant que c'est impossible que tu changes tout ça à l'hiver et ce n'est pas grave. De valider des méthodes, ça a un intérêt, mais le problème n'est pas là. C'est beaucoup : « comment tu l'utilises ta méthode? » Au-delà de comment tu l'utilises, il y a tellement d'autres variables, qu'il faut aller plus loin.
UTILISER ACT FR	MP	Oui. Oui, parce que ça s'intègre à n'importe quel cours. On a tous ce critère-là. C'est vraiment, vraiment du bon boulot. C'est sûr que je vais l'essayer cette grammaire -là, parce qu'honnêtement je suis tannée d'enseigner ça, ces petits bouts de grammaire. Il faut que j'aie du fun un peu, parce que là c'est rendu un peu plate pour tout le monde. Donc, je vais essayer ça, mais je pense qu'il faudrait vraiment une ou deux ou peut-être même trois	

		notions faites en groupe, en classe. Les étudiants vont chercher chacun dans leurs outils. Tout ce qui est là, je le reprendrais, qu'ils le construisent eux-mêmes, mais qu'on soit là pour répondre aux questions et valider, pour au moins deux fois. Après, ils peuvent partir tout seuls le faire avec les petits trucs et les pistes. Et ça pourrait être ramassé effectivement une fois à la mi-session et une fois à la fin de la session.	
	ÉA	Oui, j'intégrerais Grand Corps Malade . Au départ, je n'aurais pas pensé à ça. Pour vous dire la vérité, je n'ai jamais pensé au slam . J'ai pensé aux contes de Fred Pellerin, aux chansons des Colocs, etc., mais jamais au slam. Ça, j'ai trouvé ça génial, génial! Et le fait de le comparer à Shakespeare , c'est génial! C'est excellent. Je ne l'ai pas fait, mais j'aurais aimé le faire.	
	SS	Ah oui! il y avait plein d' exercices que je trouvais vraiment bien construits. Souvent, on en prend des déjà tout faits, mais c'est comme des exercices qui s'ajoutent à la banque. Moi, les « Animaux malades de la peste », j'ai des questions, mais, là, j'en trouvais plein d'autres intéressantes . Oui, oui, c'est sûr. C'était toujours très, très pertinent et intéressant	Parfois, je les trouvais difficiles. Certains éléments... je me disais que ce vers-là était difficile à analyse pour moi-même...
	MH	Oui. Oui, oui. En fait, je trouvais super intéressant... Quand je disais tantôt, une des forces... Tu as une expertise en littérature que je n'ai pas. Il y a des trucs, ne serait-ce que Grand Corps Malade que je n'ai pas écouté avant.	Donc, oui, je l'intégrerais différemment en disant que ça orienterait le regard de certains étudiants, mais oui.

		Même dans des corpus qu'on connaît et qu'on sait qui sont là, tes parallèles entre des textes de Grand Corps Malade et y'en a plein, c'est super intéressant. Au niveau de la langue , même si c'était beaucoup, les 2 ou 3 fois où tu cibles une liste d'erreurs dans une case, je trouvais qu'il y avait des choix très judicieux qui étaient faits.	
--	--	---	--

ANNEXE H LES COURS 3, 4, 5, 6 ET 7

3. COURS

3.1. SUITE SUR LA POÉSIE ET LE SLAM (20 min)

3.2. PROCÉDÉS (40 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
<ol style="list-style-type: none"> 1. Composer 15 équipes. 2. Leur faire piger un procédé d'écriture. 3. Leur demander de trouver la définition ou des exemples de ce procédé à l'aide d'un dictionnaire ou d'un appareil électronique (cellulaire, tablette ou autre). 4. Faire partager leur découverte en grand groupe et la comparer avec le guide d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc. - Favoriser les interactions entre les étudiants pour provoquer la confrontation et le consensus. - Favoriser l'intégration des TIC.

3.3. 6 PROCÉDÉS (40 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
5. Étudier en détail le champ lexical, le vocabulaire mélioratif et péjoratif, l'euphémisme, la comparaison, la métaphore et la personnification.	<ul style="list-style-type: none"> - Acquérir des connaissances dans un contexte simple.
6. Remettre aux étudiants les deux exercices suivants et leur faire compléter.	<ul style="list-style-type: none"> - Demander aux étudiants d'utiliser les nouvelles connaissances dans une situation différente.
7. Corriger les exercices en grand groupe.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer et proposer des moyens précis pour que les étudiants s'améliorent.

EXERCICE – PROCÉDÉS STYLISTIQUES ET CLASSES DE MOTS

Nom : _____

Groupe : _____

1. Dans un premier temps, identifiez tous les termes mélioratifs et péjoratifs, les euphémismes, les comparaisons, les métaphores et les personnifications et surlignez le passage précis s'y rapportant.
 2. Dans un deuxième temps, identifiez la classe de mots à laquelle chaque mot souligné appartient.
- a. « Katy ressemblait à ravir à la statuette de *La Frileuse* ». (Théophile Gautier)
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____
 - b. Mon oncle est parti pour un monde meilleur.
 Procédés : _____
 Classe de mots : _____
 - c. Cet enfant est le soleil de ma vie.
 Procédés : _____
 Classe de mots : _____
 - d. Mon petit doigt me l'a dit.
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____
 - e. Sébastien tient à Gabrielle comme à la prune de ses yeux.
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____
 - f. Ce géant est plus grand qu'une maison.
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____
 - g. La misère étendra sur toi son manteau galeux.
 Procédés : _____
 Classe de mots : _____
 - h. L'individu n'avait pas plus de religion qu'un chien.
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____
 - i. Elle était étendue pareille à une morte.
 Procédé : _____
 Classe de mots : _____

- j. Tant de nos compatriotes dormaient leur dernier sommeil.
Procédé : _____
Classe de mots : _____
- k. « La justice céleste tient une balance dans ses mains ». (Alfred de Musset)
Procédé : _____
Classe de mots : _____
- l. La liberté, comme une colombe, vole dans le ciel.
Procédé : _____
Classe de mots : _____
- m. « Le Petit Chaperon rouge [...] vit danser les rayons du soleil entre les arbres ». (Les frères Grimm)
Procédé : _____
Classe de mots : _____
- n. « Une paysanne lui plaisait autant qu'une duchesse ». (Théophile Gautier)
Procédé : _____
Classe de mots : _____

EXERCICE – PROCÉDÉS STYLISTIQUES ET CLASSES DE MOTS

CORRIGÉ

1. Dans un premier temps, identifiez tous les termes mélioratifs et péjoratifs, les euphémismes, les comparaisons, les métaphores et les personnifications et surlignez le passage précis s'y rapportant.
 2. Dans un deuxième temps, identifiez la classe de mots à laquelle chaque mot souligné appartient.
- a. « Katy ressemblait à ravir à la statuette de *La Frileuse* ». T. Gautier
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Nom
 - b. Mon oncle est parti pour un monde meilleur.
Procédé : Euphémisme et terme mélioratif
Classe de mots : Adjectif
 - c. Cet enfant est le soleil de ma vie.
Procédé : Métaphore et terme mélioratif
Classe de mots : Préposition
 - d. Mon petit doigt me l'a dit.
Procédé : Personnification
Classe de mots : Verbe
 - e. Sébastien tient à Gabrielle comme à la prune de ses yeux.
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Déterminant
 - f. Ce géant est plus grand qu'une maison.
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Nom
 - g. La misère étendra sur toi son manteau galeux.
Procédé : Personnification et terme péjoratif
Classe de mots : Préposition
 - h. L'individu n'avait pas plus de religion qu'un chien.
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Adverbe
 - i. Elle était étendue pareille à une morte.
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Adjectif

- j. Tant de nos compatriotes dormaient leur dernier sommeil.
Procédé : Euphémisme
Classe de mots : Déterminant
- k. « La justice céleste tient une balance dans ses mains ». A. de Musset
Procédé : Personnification
Classe de mots : Préposition
- l. La liberté, comme une colombe, vole dans le ciel.
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Verbe
- m. « Le Petit Chaperon rouge [...] vit danser les rayons du soleil entre les arbres ». Les frères Grimm
Procédé : Personnification
Classe de mots : Préposition
- n. « Une paysanne lui plaisait autant qu'une duchesse ». T. Gautier
Procédé : Comparaison
Classe de mots : Pronom

EXERCICE – CHAMP LEXICAL

Nom : _____

Groupe : _____

1. À partir de la pièce « 1^{er} janvier 2010 » :
 - 1.1 relevez les mots ou les groupes de mots appartenant à une même famille;
 - 1.2 précisez le champ lexical en question;
 - 1.3 indiquez la référence entre parenthèses pour chaque mot et encadrez ceux-ci de guillemets français, par exemple « amour » (v. 23).

Mots de même famille : _____

Champ lexical : _____

Mots de même famille : _____

Champ lexical : _____

2. À partir du poème « L'Albatros » :
 - 2.1 relevez les mots ou les groupes de mots appartenant à une même famille;
 - 2.2 précisez le champ lexical en question;
 - 2.3 indiquez la référence entre parenthèses pour chaque mot et encadrez ceux-ci de guillemets français, par exemple « amour » (v. 23).

Mots de même famille : _____

Champ lexical : _____

Mots de même famille : _____

Champ lexical : _____

EXERCICE – CHAMP LEXICAL

CORRIGÉ

1. À partir de la pièce « 1^{er} janvier 2010 » :
 - 1.1 relevez les mots ou les groupes de mots appartenant à une même famille;
 - 1.2 précisez le champ lexical en question;
 - 1.3 indiquez la référence entre parenthèses pour chaque mot et encadrez ceux-ci de guillemets français, par exemple « amour » (v. 23).

Mots de même famille : « janvier » (v. 1), « année » (v. 3), « heure » (4), « 2006 à 2009 » (v. 5), « nuits » (v. 40), « jours » (v. 40)

Champ lexical : du temps

Mots de même famille : « stylo » (v. 12), « papier » (v. 12), « télévision » (v. 13), « scène » (v. 16), « spots » (v. 22), « projecteurs » (v. 22), « bande FM » (v. 27), « slamer » (v. 29-30), « public » (V. 31)

Champ lexical : de l'art

2. À partir du poème « L'Albatros » :
 - 2.1 relevez les mots ou les groupes de mots appartenant à une même famille;
 - 2.2 précisez le champ lexical en question;
 - 2.3 indiquez la référence entre parenthèses pour chaque mot et encadrez ceux-ci de guillemets français, par exemple « amour » (v. 23).

Mots de même famille : « mers » (v. 2), « navire » (v. 4), « avirons » (v. 8)

Champ lexical : de maritime

Mots de même famille : « albatros » (v. 2), « grandes ailes blanches » (v. 7), « rois de l'azur » (v. 6), « voyageur ailé » (v. 9), « bec » (v. 11), « volait » (v. 12), « prince des nuées » (v. 13), « ailes de géant » (v. 16)

Champ lexical : de l'oiseau

4. COURS

REMISE DES SCHÉMAS *POÉSIE* ET DE LA SECTION SUR LES CLASSES DE MOTS.

4.1. GGP : L'ACCORD DU VERBE (15 min)

Appel aux connaissances antérieures concernant l'accord du verbe (10 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
1. Vérifier leurs connaissances antérieures concernant le verbe. 2. Activer les connaissances antérieures en faisant un lien avec les classes de mots : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'un verbe? - Quelles fonctions a-t-il? - Quelle est la différence entre accorder et conjuguer un verbe? 	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions précises aux étudiants afin de faire émerger leurs connaissances antérieures sans les confronter.

Explication du devoir (5 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
3. Dans leur GGP, les étudiants doivent identifier les deux types de temps et, pour chacun d'entre eux, rédiger une définition concise et claire.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc. - Faire participer les étudiants à l'organisation de leurs connaissances.
4. Ils doivent se concentrer sur le verbe à temps simple et expliquer la règle générale pour l'accorder.	
5. Ils doivent donner des exemples de phrase avec : <ul style="list-style-type: none"> - mot-écran; - inversion du verbe et du sujet; - sujet <i>qui</i>; - sujet éloigné du verbe; - sujet avec un verbe infinitif; - sujet avec un pronom indéfini; - sujet avec un nom collectif singulier; - sujet formé de ni et de ou (addition et choix). 	

4.2. 3 PROCÉDÉS (85 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
6. Étudier en détail l'antithèse, l'oxymore et l'hyperbole.	- Acquérir des connaissances dans un contexte simple.
7. Remettre aux étudiants l'exercice suivant et leur faire compléter.	- Demander aux étudiants d'utiliser les nouvelles connaissances dans une situation différente.
8. Corriger les numéros 1 à 3 en grand groupe et ramasser les numéros 4 et 5.	- Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer et proposer des moyens précis pour que les étudiants s'améliorent.

EXERCICE – THÈMES, PROCÉDÉS STYLISTIQUES, COMMENTAIRES ILLUSTRÉS ET ACCORD DU VERBE

Nom : _____

Groupe : _____

1. Lisez le poème « À Villequier » et écrivez les mots-clés, les thèmes ou quelques phrases qui, à votre avis, résument cette œuvre.

2. Relevez les antithèses, les oxymores, les euphémismes et les hyperboles. N'oubliez pas d'inscrire la référence entre parenthèses.

Antithèse	Oxymore	Euphémisme	Hyperbole

3. À partir du poème de Victor Hugo, identifiez le sujet des verbes suivants :

- a. « sont » (v. 2) : _____
- b. « tremble » (v. 28) : _____
- c. « se ferme » (v. 29) : _____
- d. « est » (v. 52) : _____
- e. « tombent » (v. 60) : _____
- f. « fait » (v. 64) : _____
- g. « secoue » (v. 65) : _____
- h. « peut » (v. 68) : _____
- i. « passent » (v. 70) : _____
- j. « fus » (v. 113) : _____
- k. « n'est pas résigné » (v. 140) : _____
- l. « fait » (v. 156) : _____
- m. « va » (v. 160) : _____

4. À partir de la pièce « Définitivement », relevez un passage qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés. ***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

a. Hyperbole : _____

b. Métaphore : _____

c. Antithèse : _____

5. Sur une feuille mobile, rédigez un paragraphe d'une centaine de mots dans lequel vous expliquez les ressemblances et les différences entre ces deux textes. Surlignez tous les verbes conjugués et reliez-les à leur sujet. Écrivez à double interligne.

EXERCICE – THÈMES, PROCÉDÉS STYLISTIQUES, COMMENTAIRES ILLUSTRÉS ET ACCORD DU VERBE

CORRIGÉ

1. Lisez le poème « À Villequier » et écrivez les mots-clés, les thèmes ou quelques phrases qui, à votre avis, résument cette œuvre.

Mort, deuil, perte d'un être cher, amour parental, dieu, croyance, malheur, bonheur, compréhension

2. Relevez les antithèses, les oxymores, les euphémismes et les hyperboles. N'oubliez pas d'inscrire la référence entre parenthèses.

Antithèse	Oxymore	Euphémisme	Hyperbole
« petitesse » (v. 19) et « immensité » (v. 20)	« sérénité sombre » (v. 111)	« Elle dort pour jamais » (v. 16)	« Petit être joyeux/Si, beau qu'on a cru voir s'ouvrir à son entrée/Une porte des cieux » (v. 150-152)
« terme » (v. 31) et « commencement » (v. 32)		« Considérez que c'est une chose bien triste/De le voir qui s'en va » (v. 159-160)	
« pleurs » (v. 58) et « chant » (v. 59)			
« bons » (v. 60) et « méchant » (v. 60)			
« des ennuis, des peines, des misères » (v. 147) et « Petit être joyeux » (v. 150)			
« joie » (v. 157) et « triste » (v. 159)			
« âme obscure » (v. 5) et « paix » (v. 7)			

3. À partir du poème de Victor Hugo, identifiez le sujet des verbes suivants :

- a. « sont » (v. 2) : « Paris, ses pavés et ses marbres/Et sa brume et ses toits » (v.1-2)
- b. « tremble » (v. 28) : « qui » (v. 28) mis pour « jonc » (v. 28)
- c. « se ferme » (v. 29) : « qui » (v. 29) mis pour « tombeau » (v. 29)
- d. « est » (v. 52) : « C' » (v. 52)
- e. « tombent » (v. 60) : « les méchants » (v. 60)
- f. « fait » (v. 64) : « un enfant » (v. 63)
- g. « secoue » (v. 65) : « vent » (v. 65)
- h. « peut » (v. 68) : « une grande roue » (v. 68)
- i. « passent » (v. 70) : « Les mois, les jours, les flots des mers, les yeux qui pleurent » (v. 69)

- j. « fus » (v. 113) : « qui » (v. 113) mis pour « moi » (v. 113)
 - k. « n'est pas résigné » (v. 140) : « mon cœur » (v. 140)
 - l. « va » (v. 160) : « qui » (v. 160) mis pour « enfant » (v. 155)
4. À partir de la pièce « Définitivement », relevez un passage qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés. ***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

- a. Hyperbole : L'hyperbole « définitivement » (v. 18-34-42) amplifie l'importance que prend dorénavant le bébé qu'attend Grand Corps Malade, puisqu'il change ses objectifs d'une manière positive et optimiste.
 - b. Métaphore : Cette métaphore, « [t]u dois être serré dans ton pieux, faudrait que tu penses à t'aérer » (v.36), crée une image du fœtus dormant dans un lit et illustre la hâte de voir son enfant qui habite Grand Corps Malade.
 - c. Antithèse : Par l'antithèse « [j]e mettrai mon amour de fer dans une apparence de velours » (v. 26), l'auteur crée un contraste entre la solidité de son amour filial et la douce façon avec laquelle il le démontrera à son enfant.
5. Sur une feuille mobile, rédigez un paragraphe d'une centaine de mots dans lequel vous expliquez les ressemblances et les différences entre ces deux textes. Surlignez tous les verbes conjugués et reliez-les à leur sujet. Écrivez à double interligne.

5. COURS

5.1. 3 PROCÉDÉS (50 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
1. Étudier en détail le superlatif, la restriction et l'énumération.	- Acquérir des connaissances dans un contexte simple.
2. Remettre aux étudiants l'exercice suivant et leur faire compléter.	- Demander aux étudiants d'utiliser les nouvelles connaissances dans une situation différente.
3. Corriger les numéros 1 et 3 en grand groupe et ramasser le numéro 2.	- Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer et proposer des moyens précis pour que les étudiants s'améliorent.

5.2. POSTMODERNITÉ (50 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
<p>4. Faire défiler une série de tableaux dont l'époque se rapporte à chacun des poèmes classiques lus et demander aux étudiants ce qu'ils évoquent pour eux (voir diaporama <i>Postmodernité</i>).</p> <p>5. Les amener à faire ressortir les caractéristiques de l'époque postmoderne à l'aide d'extraits vidéos : <i>Cargos, la face cachée du fret</i> et <i>Samsara</i> (47 m à 1 h 02) http://www.telequebec.tv/documentaire/cargos-la-face-cachee-du-fret/ http://documentarylovers.com/film/samsara/</p> <p>6. Leur faire lire le paragraphe sur la littérature postmoderne et animer un échange de groupe sur le sujet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire le rappel des connaissances antérieures en faisant le lien avec les nouvelles. - Susciter les interactions en faisant appel à une participation individuelle. - Amener les étudiants à participer activement en groupe à l'organisation des connaissances. - Recourir à l'exposé interactif.

EXERCICE – THÈMES, PROCÉDÉS STYLISTIQUES ET COMMENTAIRES ILLUSTRÉS

Nom : _____

Groupe : _____

1. À partir des œuvres « Nos absents » et « Le Lac », identifiez les principaux thèmes dont il est question. Ensuite, tentez de préciser ces thèmes en identifiant un sous-thème. Par exemple, il pourrait être question du thème de la mort dans un texte. Or, le thème de la mort peut revêtir plusieurs « aspects » : le meurtre, le deuil, la vengeance, la vieillesse, etc. Le thème principal pourrait donc être la mort et son sous-thème le meurtre.

« Nos absents » _____

« Le Lac » _____

2. Relevez un passage qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devrez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés.***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

a. Énumération dans « Nos absents » : _____

b. Personnification dans « Nos absents » : _____

c. Restriction dans « Le Lac » : _____

d. Superlatif dans « Le Lac » : _____

3. À partir du poème d'Alphonse de Lamartine, identifiez le sujet des verbes suivants :

a. « souvent » (v. 13) : _____

b. « frappèrent » (v. 18) : _____

c. « laissa » (v. 20) : _____

d. « verse » (v. 38) : _____

e. « rendra » (v. 44) : _____

f. « dise » (v. 64) : _____

EXERCICE – THÈMES, PROCÉDÉS STYLISTIQUES ET COMMENTAIRES ILLUSTRÉS

CORRIGÉ

1. À partir des œuvres « Nos absents » et « Le Lac », identifiez les principaux thèmes dont il est question. Ensuite, tentez de préciser ces thèmes en identifiant un sous-thème. Par exemple, il pourrait être question du thème de la mort dans un texte. Or, le thème de la mort peut revêtir plusieurs « aspects » : le meurtre, le deuil, la vengeance, la vieillesse, etc. Le thème principal pourrait donc être la mort et son sous-thème le meurtre.

« Nos absents » : Mort : deuil et temps.

« Le Lac » : Temps : nostalgie et fatalité de la mort. Amour : mélancolie et nature confidente.

2. Relevez un passage qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devrez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés. ***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

- a. Énumération dans « Nos absents » : Par cette énumération, « [a]lors on marche, on rit, on chante, mais leur ombre demeure » (v. 19), Grand Corps Malade multiplie les actions quotidiennes que les personnes endeuillées poursuivent malgré la triste qui les accable à la suite du décès d'êtres aimés.
- b. Personnification dans « Nos absents » : La personnification « la mort est à nos trousses » (v. 36) met l'accent sur le pouvoir incontournable de la mort sur tout être vivant et crée une image de la mort prête à frapper quiconque à n'importe quel moment.
- c. Restriction dans « Le Lac » : Par la restriction « [o]n n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,/[q]ue le bruit des rameurs qui frappaient en cadence/[t]es flots harmonieux » (v.14-16), Alphonse de Lamartine met en évidence la paix et la tranquillité de la nature.
- d. Superlatif dans « Le Lac » : La jeune femme supplie le temps : « Laissez-nous savourer les rapides délices/[d]es plus beaux de nos jours! » (v.23-24). Ce superlatif amplifie la beauté et la rareté des jours heureux qu'elle vit et qu'elle souhaite voir durer plus longuement.

3. À partir du poème d'Alphonse de Lamartine, identifiez le sujet des verbes suivants :
- a. « souvent » (v. 13) : « il » (v. 13)
 - b. « frappèrent » (v. 18) : « accents » (v. 17)
 - c. « laissa » (v. 20) : « voix » (v. 19)
 - d. « verse » (v. 38) : « amour » (v. 38)
 - e. « rendra » (v. 44) : « temps » (v. 43)
 - f. « dise » (v. 64) : « tout » (v. 64)

6. COURS

REMISE DU SCHÉMA SUR LA POSTMODERNITÉ.

6.1. 3 PROCÉDÉS (40 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
1. Étudier en détail la gradation, la répétition et l'anaphore.	- Acquérir des connaissances dans un contexte simple.
2. Remettre aux étudiants l'exercice suivant et leur faire compléter.	- Demander aux étudiants d'utiliser les nouvelles connaissances dans une situation différente.
3. Corriger le numéro 1 en grand groupe et ramasser tout l'exercice.	- Identifier, dans les évaluations formatives, les points à améliorer et proposer des moyens précis pour que les étudiants s'améliorent.

6.2. INITIATION À ANTIDOTE (30 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
4. Montrer les 3 fonctions d'Antidote et les filtres de correction essentiels. 5. En petit groupe, demander aux étudiants de rédiger une appréciation de l'album de GCM en 3 phrases, à l'ordinateur, et qu'ils la corrigent à l'aide d'Antidote. Ils doivent inclure des notions relatives aux procédés d'écriture et aux thèmes.	- Développer l'acquisition de connaissances dans un contexte simple. - Favoriser l'intégration des TIC. - Créer des activités qui se réalisent en groupe et qui font interagir les étudiants.

6.3. NOTIONS SUR L'INTRODUCTION (30 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
<p>6. En petit groupe, les étudiants doivent noter, sans consulter le guide d'apprentissage, tout ce dont ils se souviennent de l'introduction.</p> <p>7. Ensuite, ils doivent échanger leur feuille de notes et « corriger » celle d'une autre équipe avant de leur remettre.</p> <p>8. En grand groupe, comparer leurs notes avec les notions présentées dans le guide d'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions précises aux étudiants afin de faire émerger leurs connaissances antérieures en les confrontant. - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc. - Faire émerger chez les étudiants leurs nouvelles connaissances en les identifiant, les confrontant entre pairs et en saisissant leur évolution. - Favoriser les interactions entre les étudiants pour provoquer la confrontation et le consensus.

EXERCICE – THÈMES ET PROCÉDÉS STYLISTIQUES

Nom : _____

Groupe : _____

1. À l'aide de mots-clés ou de courtes phrases, comparez « Bulletin météo » et « Melancholia ». Pour vous aider, posez-vous les questions suivantes : Les deux poèmes abordent-ils les mêmes thèmes ? Est-ce que les mêmes procédés stylistiques sont présents ? Que dénoncent les auteurs ?

2. Relevez un passage dans « Bulletin météo » qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devrez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés. ***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

- a. Anaphore : _____

- b. Répétition : _____

3. Inventez une gradation.

4. Pour l'ensemble des exercices, reliez chaque verbe conjugué à son sujet.

EXERCICE – THÈMES ET PROCÉDÉS STYLISTIQUES

CORRIGÉ

1. À l'aide de mots-clés ou de courtes phrases, comparez « Bulletin météo » et « Melancholia ». Pour vous aider, posez-vous les questions suivantes : Les deux poèmes abordent-ils les mêmes thèmes ? Est-ce que les mêmes procédés stylistiques sont présents ? Que dénoncent les auteurs ?

Les deux poèmes parlent d'inégalité sociale, mais Hugo se concentre davantage sur les enfants alors que GCM s'attarde aux inégalités entre le nord et le sud. Hugo utilise surtout l'antithèse pour montrer la candeur de l'enfance par rapport à l'atrocité du travail qu'ils effectuent. Par des antithèses, GCM explique que les choses peuvent changer, l'Homme en a le pouvoir, il parle donc des inégalités, et aussi de l'espoir qu'il nourrit.

2. Relevez un passage dans « Bulletin météo » qui correspond aux procédés suivants. Ensuite, insérez chaque passage à l'intérieur d'une phrase dans laquelle vous devrez également inclure le nom du procédé et son effet (verbe). En d'autres mots, rédigez une partie d'un commentaire illustré.

*** Conseil : Aidez-vous des pages 9 et 10 dans votre guide d'apprentissage et de votre tableau sur les procédés. ***

Exemple : Par l'énumération « [i]ci y'a plein de belles choses à voir, y'a la montagne et y'a la mer/Le soleil, la lune, les étoiles, et puis les yeux de ta mère » (v. 37-38), Grand Corps Malade multiplie les nombreuses beautés que son futur enfant découvrira en grandissant.

- a. Anaphore : Par l'anaphore « [c']est un bulletin météo » (v. 1-25), le slameur insiste sur la métaphore qu'il crée, c'est-à-dire que son texte, à l'image d'un bulletin météo, trace le portrait du climat mondial actuel où perturbations et espoirs coexistent.
- b. Répétition : En répétant le mot « monde » (v. 1-25), l'écrivain insiste sur la portée mondiale de son texte, où il s'intéresse à toutes les nations et pour qui il souhaite l'égalité et la paix.

3. Inventez une gradation.

J'ai fait des études primaires, secondaires et collégiales.

4. Pour l'ensemble des exercices, reliez chaque verbe conjugué à son sujet.

7. COURS

REMISE DE LA SECTION SUR L'ACCORD DU VERBE.

7.1. 15 PROCÉDÉS (10 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
1. Interroger les étudiants sur les procédés d'écriture en lisant des phrases contenant un procédé et en leur demandant d'expliquer l'effet.	<ul style="list-style-type: none"> - Susciter les interactions en faisant appel à une participation individuelle. - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives peu complexes : répétition, énonciation, description, énumération, identification, etc.

7.2. GGP : L'ACCORD DU PPS ET DU PPE (15 min)

Appel aux connaissances antérieures concernant le PPS et le PPE (10 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
2. Vérifier leurs connaissances antérieures concernant les participes passés. 3. Activer les connaissances antérieures en faisant un lien avec les classes de mots et l'accord du verbe dans leur GGP : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qu'un participe passé? - Quels types existe-t-il? 	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions précises aux étudiants afin de faire émerger leurs connaissances antérieures sans les confronter.

Explication du devoir (5 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
4. Dans leur GGP, les étudiants doivent se doter d'un truc pour connaître la terminaison des participes passés au masculin des verbes se terminant par : ir, re, oir et er.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer,

<p>5. Ils doivent expliquer la règle générale de l'accord du PPS (avec la question), identifier l'autre classe à laquelle on peut apparenter le PPS et donner trois exemples (masculin singulier, féminin singulier, féminin pluriel) d'accord du PPS.</p> <p>6. Ils doivent expliquer la règle générale de l'accord du PPE (avec la question) et donner trois exemples (masculin singulier, féminin singulier, féminin pluriel) d'accord du PPE.</p>	<p>confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire participer les étudiants à l'organisation de leurs connaissances
---	--

7.3. RECHERCHE SUR GCM ET RÉDACTION D'UNE INTRODUCTION FORMATIVE (75 min)

Activité d'apprentissage	Geste constructiviste
<p>7. Rechercher sur Internet des informations pertinentes sur GCM et s'assurer de consulter des sources fiables (magazines connus, site Internet officiel, etc.).</p> <p>8. Rédiger à l'ordinateur une introduction formative respectant toutes les attentes présentées dans le guide d'apprentissage.</p> <p>9. Corriger l'introduction à l'aide d'Antidote, de leur GGP et d'autres outils de référence.</p> <p>10. Envoyer par courriel l'introduction terminée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser l'intégration des TIC. - Proposer des tâches qui exigent l'utilisation de stratégies d'apprentissage faisant appel à des opérations cognitives complexes : comparer, confronter, expliquer, analyser, synthétiser, etc. - Demander aux étudiants d'utiliser leurs connaissances en contextualisant, généralisant ou discriminant.